المعرفة 136

العدد ١٣٦ رجب ١٤٢٧ هـ أغسطس ٢٠٠٦م



التعليم السعودي

طرق جديدة للتمويل

العقلانية المعتدلة والعقلانية المتطرفة

مهارات عملية في اختيار الكتب وقراءتها

سعد الراشد :

جامعاتنا تتنكر لأبنائها!

موريتانيا

جامعات متنقلة على ظهور الإبل



حبر سائل يتدفق لآخر قطرة

خال من الزايلين والتليونين



الضغاط

Pentel®



مجلة شهرية تصدر عن
وزارة التربية والتعليم
المملكة العربية السعودية
تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز
وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز

العدد (١٣٦) - رجب ١٤٢٧ هـ - أغسطس ٢٠٠٦ م

إدارة النشر
Rawnaa
Specialized Communication
روناء للإعلام المتخصص

ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

بسم الله الرحمن الرحيم

الصور الملتقطة من شوارعنا وأماكننا العامة لكثير من الناس تؤكد إهدارًا غير مبرر لأيام ومعنى الإجازة.. شباب يلفون حول أنفسهم بسياراتهم طوال ساعات الليل وساعات الصباح الباكر، وعوائل ذات خطوات مرتخية تتمطى تحت هفهفات هواءات المكيفات الباردة في المجمعات التجارية والترفيهية.. وأرصفة تضج بكهكهات مجانية غير مبالية بأن هناك «إجازة» من شباب أتعبهم سوء التنظيم والتوهان عن نقطة البداية للانطلاق نحو حياة جادة وتأسيس بنية تحتية لمستقبل زاه.

الحوادث المنزلية الصيفية تزداد، فهذا طفل يبلع حجر بطارية، وآخر يشرب مواد كيمائية خاصة بتسليك أنابيب الصرف، وثالث يفقأ عين أخيه بسكين، أخبار نسمعها بكثرة وبتزايد في أوقات الإجازات حتى لتظن أو تجزم أن الأسرة يختلف توازنها وتصيبها لوثة التخلخل وتترنح هذه الأوقات.. صور مؤلمة وغير مبررة تكشف أن تعاملنا مع إجازاتنا ما زال قاصرًا يعتمد فقط على تمطيط وتنطيط وتعطيل الوقت دون محاولة منا في كسب «صداقة» هذا الوقت، بدل أن نجعله عدوًا مبينًا وهمًا يقض مضاجعنا و«ساعاتنا».

كل فرد في الأسرة يصبح له برنامجه الخاص وساعته البيولوجية الخاصة من الأطفال إلى الشباب إلى الوالدين من البنين إلى البنات. فوضى منزلية عارمة، تنتقل بعض آثارها إلى الشوارع والميادين.. يصرخ رجال الأمن والمرور وكثير من الآباء... متى تعود الدراسة، متى تنتهي هذه الإجازة.. هذه الفوضى!! المعرفة

المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٠٧ - الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،

الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،

البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠بيسة،

اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،

الأردن ١,٢٥دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،

مصر ٥ جنيهات،السودان ١٥٠ ديناراً .

المغرب ١٥ درهماً.

الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال
وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.

سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض: 4197333 ـ فاكس: 4197696

فاكس مجاني: 8001242277

Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض: 4197333 ـ فاكس: 4197696

Advertising@rawnaa.com

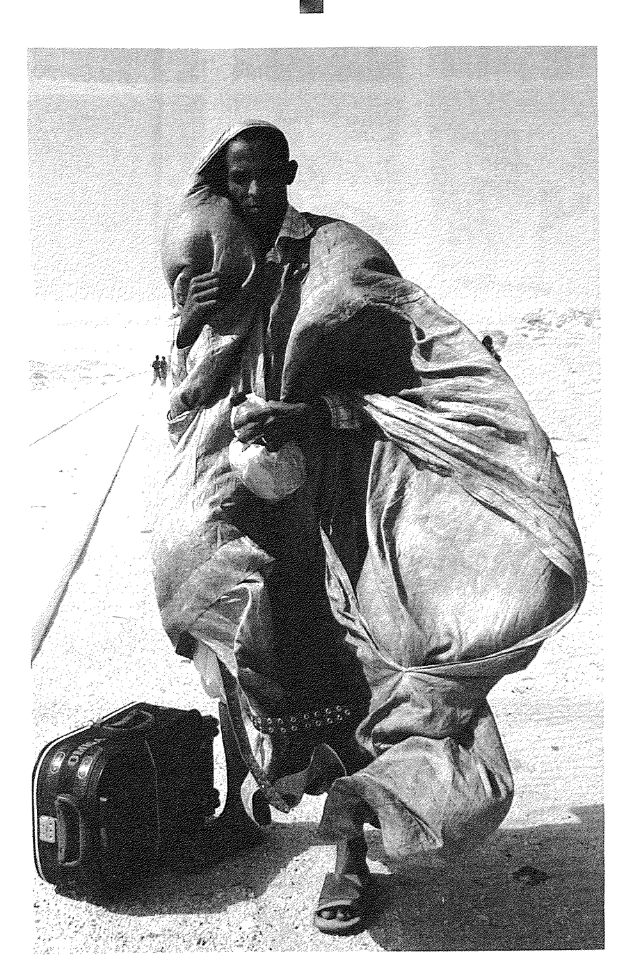
روناء للإعلان والتسويق

ص . ب 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية للتوزيع

AL Wataniya Distribution





جامعات متنقلة على ظهور الإبل

يتحدثون في موريتانيا عن الرجل يخرج إلى إبله وبيده لوحه التعليمي، فساعةً يقرأ وساعة يقتفي أثر إبله دون أن يضيع أحدهما.. وتلك هي المعادلة التي صنعتها الصحراء لموريتانيا، وتسير عليها في صراع يومي بين مطالب القبيلة وطلب العلم الذي هو المخلص الأصبر والأنجع من براثن البدائية وأخطائها وأثقالها.. لحظة تاريخية لكنها استمرت لسنوات طلبًا للفوز بالنصيب الحضاري والقسمة من كيكة التمدن الذي يعم عالمنا قد تكون من صنع الاستعمار أو من مخلفات التقلبات السياسية التي يعيشها شعب «المور»، أو هي مخرج من مخرجات التعليم مزدوج اللغة الذي أبقى على كيانات القوميات الأربع للمجتمع الموريتاني دون أن يمزج بين عناصرها وينظمها في عقد من الوحدة.

قد يرى البعض أن سياج القبيلة ومحبطاتها الموثقة بتعاليم الصحراء الراسخة لا زالت تؤجل النهوض، لكنها هي القبيلة التي أفرزت «الطوارق» أو الرجال ذوي الملابس الزرق، رجال ونساء أشداء أوفياء لقواعدهم الثقافية والاجتماعية الأولى، قاوموا الاستعمار وما بعده من مغريات (التحضر)، ويشهد لهم التاريخ أنهم أخروا سقوط الأندلس ثلاثمائة سنة وأبقوها إسلامية، صحراويون قبليون إلا أنهم رفيقون فيما بينهم رحماء أوفياء لبعضهم ولتاريخهم ولثقافتهم.

إن أسهل سؤال ثقافي يمكن أن يجيب عليه أي عربي هو: من هو بلد المليون شاعر؟! وهذا يعني أن القصيدة أكلة يومية أو هي نسق ثقافي عام، ففي عصر الانحطاط الشعري بقي الشاعر الموريتاني صامدًا بقصيدته يحميها وتحميه من سقطات أو زلات الانجراف نحو الرداءة أو تبدل المقاصد وتغير الهدف أو الركاكة حتى قيل إن عصر النهضة الشعري استل قوته ونهوضه من القصيدة الموريتانية.

شعب المور، شاة العادة، الكناش، التأبيد، المحضرة، الرجال الزرق، مصطلحات ومسميات تشف عن مجتمع أصيل وغرائبي تمسك بنفسه أمام عنجهية الاستعمار الفرنسي حينًا وأمام إغراءاته حينًا آخر لتبقى موريتانيا هذه الناعسة على المحيط الأطلسي إسلامية عربية، أو لنقل موريتانية افتتن بها التاريخ ودنا لها.. في هذا الملف أكثر من قصة وأكثر من تاريخ.. وأكثر من ملف عاشته موريتانيا. المعرفة

موريتانيا
الهوية والخصائص

محمد محمد أحظانا *- نواكشوط

*كاتب موريتاني- أستاذ باحث بالمدرسة العليا للتعليم في نواكشوط حاصل على جائزة الدولة التقديرية في الآداب .

بين مجابات كبرى تنساح أذرعها الأسطورية كأذرع أخطبوط خفي، تتلوى وتتيه في سباسب صحراء مترامية الأرجاء، سابحة في سراب لافح، ذات رمال ناعمة نعومة الأحلام؛ وبين سهول فيضية وساحلية متغضنة، تغشاها الخضرة اليانعة لحقول وأودية رطيبة، وغابات ذات ظلال ريانة؛ تتمدد موريتانيا بلونيها الفارقين الذهبي والأخضر، مستريحة على شاطئ أزرق يغسل أقدامها بأمواجه النقية الصافية، ويداعب أناملها بنسيمه الندي العليل.

بين المحيط الأطلسي في الغرب وحوض تاودني في الشرق، والنهر السنغالي في الجنوب ووادي الذهب في الشمال، سكن شعب من قديم الزمان، كحكاية عجيبة ضاع راويها، يدعى «شعب المور».

وكان أول من أطلق عليه هذه التسمية هم الرومان حين هزموا القرطاجنيين قبيل ميلاد المسيح عليه السلام، بعد معاركهم الطاحنة مع «حنا بعل» وإحراق قرطاجة والسيطرة على الشمال الإفريقي وإطلاق تسميات موريتانيا على أجزاء منه في المنطقة الجغرافية التي تشمل مناطق شاسعة من المغرب العربي الحالي.

كان شعب المور مميزًا في صفاته حسب الرحالة والمؤرخين، رغم اختلافهم في طريق هجراته وأصوله، وميلهم إلى أن أغلبه قادم من اليمن، ومن هجرات فينيقية، إلى جانب سكان أصليين يتميزون بصفات الإنسان الذي سكن منطقة الصحراء والسفانا، إلا أن هؤلاء المؤرخين والرحالة القلة اتفقوا على إطلاق بعض الصفات المميزة لهذا الإنسان بعد أن أنضجته الصحراء في أتونها، حيث قالوا إنه عرف بالقدرة الفائقة على التكيف مع الصحراء، وأنها باحت له بأسرارها عبر الأزمنة، ونوهوا بصبره الذي لا يقل شأنًا عن صبر الجمال التي يتخذها سفنًا لصحرائه.

كما عرف عن هذا الإنسان اتصافه بصلابة عوده في القتال، والذكاء الحاد، والقيافة، وتوسم الأنواء، والمهارة التجارية، وتسيير القوافل الكبيرة عبر مسالك الصحراء المهلكة من الشمال إلى الجنوب ومن الجنوب إلى الشمال.

هذا الشعب القديم الذي سميت به البلاد حينًا من الدهر، عرف لاحقًا مع المرابطين وبعد المرابطين بتسميات أخرى مثل: الملثمين، والمرابطين، وصنهاجة.. وكان ذلك بعد دخول الإسلام مبكرًا إلى هذه الأرض، في المائة الأولى للهجرة، على الأرجح، ثم نشوء دولة المرابطين في الحيز الترابي ابتداء من مطلع القرن الرابع الهجري.

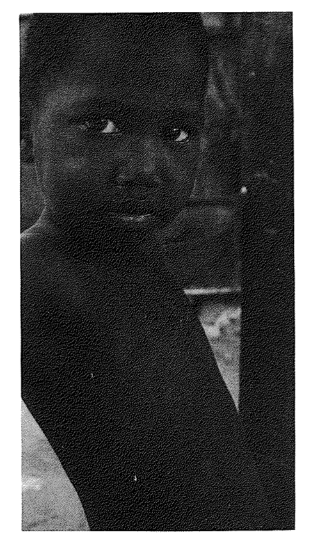
بعد سقوط دولة المرابطين في المغرب على أيدي الموحدين استمرت الدولة المرابطية متماسكة شيئًا ما لقرون لاحقة، ثم تحولت لاحقًا إلى مشيخات وأنظمة اجتماعية وإنتاجية، متأثرة بنظم الدولة المرابطية لم تنتهج نهج الدولة المرابطية في أول عهدها عندما كانت على شكل زاوية مرابطة، مقيمة في جزيرة تدعى «تيدره»، بقيادة المعلم عبدالله بن ياسين.

وإذاكان بعض المؤرخين المحدثين يعتقدون أن تلك جزيرة الرباط الأول، الذي نال منه المرابطون تسميتهم، كانت شمال العاصمة الموريتانية الحالية،

فإنني أميل إلى قول آخر يفيد أنها موجودة في منطقة «الزيره» قرب شاطئ نهر صنهاجة (النهر السنغالي حاليًا)، حيث تتوفر المياه العذبة وتتطابق صفاتها مع صفات الجزيرة التي وصفها المؤرخون، إذ تدور بها المياه في فصول من السنة، وهي مناسبة للإقامة الدائمة، بينما لا يمكن أن تعيش أية مجموعة بشرية مهما كانت صلابتها في مكان لا توجد فيه مياه عذبة.

لذا أستبعد الفرضية القائلة بأن جزيرة «تيدره» الحالية هي مكان الرباط الأول للمرابطين.

أما التسمية التي هي حجة القائلين بالرأي الأول فهي تدل في الصنهاجية على المقبرة، فأي مقبرة حيث كانت تدعى «تيدره»، ولذلك قد يكون اللبس الحاصل في أذهان بعض المؤرخين المحدثين نتيجة توارد في التسمية الحالية. فالصفات الطبيعية والجغرافية للمكان الذي التأم فيه أول رباط، ينطبق على شبه



الجزيرة الموجودة في أقصى الجنوب الغربي من موريتانيا على شاطئ نهر السنغال (الزيرة)، مما يرجح احتمال سقوط الاسم عنها عبر التاريخ؛ بينما تحتفظ الجزيرة الموجودة شمال نواكشوط بالتسمية الملتبسة، التي قد لا تعني أكثر من أنها مكان مقبرة من المقابر الكثيرة.

إن القرائن كلها تجعل احتضان جزيرة «تيدره» الحالية لأي حياة بشرية مستقيمة أمرًا مستحيلاً، فلا مياه إلا مياه المحيط الأطلسي المالحة، والجزيرة متصفة بالجفاف والقحولة، وندرة الأمطار، وهي أمور يستحيل معها أي تجمع بشري قار في التاريخ.

الهوية التاريخية

بدايات الوحدة والتشكل السياسي

كانت البداية المرابطية الصحراوية هي أولى لبنات تشكل الدولة الموحدة ذات الكيان السياسي، كما أنها أولى التجسيدات الفعلية للوجود العربي الإسلامي المعروف والمتواتر لما يعرف بالدولة ذات السلطان الواحد، حسب ما يستشف من كتاب «الإشارة في تدبير الإمارة» لمحمد بن أبي بكر الحضرمي المرادي الذي كان قاضي المرابطين في عاصمتهم الوسطى «أزوغي» وتوفي فيها ٥٨٩هـ. (أزوغي، تعني بالصنهاجية، إما المتاب: مكان التوبة، وإما مركز الحكم).

كان نشوء كيان الدولة المؤسس تاريخيًا، ضمن فضاء مفتوح توجد على تخومه الجنوبية ممالك زنجية مثل غانا في أقصى الجنوب الشرقي من موريتانيا حاليًا، وممالك وثنية ولفية في السنغال حاليًا، وقد عرفت الدولة المرابطية في موريتانيا أكثر من عاصمة فلئن كانت العاصمة الأولى -حسب المؤرخين- هي مدينة «أزوكي» بجبل صنهاجة، «آدرار» حاليًا، مقابل عاصمتهم الشمالية «مراكش». فإن عواصم أخرى ظهرت في التاريخ لنفس الدولة مع تمدد هذه الدولة إلى الجنوب والجنوب الشرقي من موريتانيا حاليًا، وكانت مدينة «تغذ أوغست» (الجنوبية، بالصنهاجية) في الوسط الموريتاني، إحدى العواصم، ثم «كومبي صالح» في الجنوب من البلاد حاليًا، مما يعني ارتحال العاصمة مع زحف الصحراء جنوبًا، إلى جانب عوامل أخرى

جيوبوليتيكية وتجارية.

وقد أطلقت تسميات مختلفة بعد تلاشي الدولة المرابطية من الأرض، حيث أطلق بعضهم «بلاد التكرور» على أجزاء منها، مثل صاحب كتاب «فتح الشكور في علماء التكرور» وأطلق البعض الآخر التسمية التي عرفت للأرض الموريتانية في المجالين الغرب أفريقي والمجال العربي الإسلامي، حيث سموا بالشناقطة نسبة إلى شنقيط، المدينة الأثرية التي كانت منطلقًا للركب الحجي، ومحطة رئيسة للقوافل التجارية الكبيرة الجوابة للصحراء والساحل.

ولا شك أن عوامل عديدة لعبت دورها في ارتحال العاصمة المرابطية كما ذكرنا آنفًا، من أهمها العامل المناخي، حيث يعتقد أن سبب خراب «تغز أوغست» تحديدًا كان شح المياه، وجفاف الآبار في المدينة. كما أن تبدل قيم المواد وأهمية تجارة الذهب، وطرق القوافل أثرت تأثيرًا متتاليًا في تشكيل خريطة المدن الموريتانية حينها، كما لم يزل لزحف الصحراء أثره المشاهد إلى اليوم على خراب المدن من سكانها بسبب قساوة زحف الصحراء، على بعض المدن، وسهولة العيش في بعضها الآخر، مما يحول السكان تدريجيًا إلى المدن الساحلية الكبرى مثل نواكشوط العاصمة الحالية للبلاد، ومدينة نواذيبو العاصمة الاقتصادية، أو في المدن الآمنة من زحف الصحراء على شاطئ نهر السنغال، والمدن الريفية الداخلية في الوسط والشرق. فإذا كانت الظروف المناخية تخلق هذا التحيز السكاني رغم تطور وسائل النقل، وتوفر وسائل العيش المستقر حتى في المدن الصحراوية فكيف لا يكون الأثر أبلغ في الماضي؟

نظرة في الهوية التاريخية

حسب المعطيات المتوفرة حتى الآن يبدو أن التاريخ المرابطي (التاريخ المؤسس لكيان الدولة الموريتانية) قد وقع في هوة بين نوعين من المؤرخين:

أولاً: مؤرخو الدويلات في الأندلس:

إذا كان مؤرخو الدويلات بالأندلس قد أعجبوا بقوة شكيمة المرابطين وقدرتهم على هزيمة الفرنجة، فإنهم نفروا من جلافة هؤلاء المقاتلين الملثمين، وبعدهم عن التمدن ورقة الطباع التي تميز بها الأندلسيون، رغم ما جرت عليهم من هوان، فكتب مؤرخو الدويلات هؤلاء عن المرابطين من منطلق التنافر في الأذواق والطباع، ولذلك لم ينصفوهم، ولم يبذلوا الجهد الكافي في فهم حياتهم وعاداتهم وتقاليدهم، كما هي.

ثانيًا: مؤرخو الدولة الموحدية:

اجتهد مؤرخو الدولة الموحدية في كتابة تاريخ مجحف بالمرابطين، ابتداء من مطلع القرن السابع الهجري، بداية الدولة المهدية (المهدي بن تومرت) التي حاربت الإرث المرابطي بكل ضراوة، ولم يشذ مؤرخو المرحلة عن هذا المسار كما يتضح من خلال قراءة ما تركوه.

إن هذا الوضع البيني لتاريخ المرابطين يسمح لنا بالقول إن تاريخهم -الذي هو في نفس الوقت- فاتحة تشكل أول نظام سياسي جامع أعطى للبلاد الموريتانية صفة التوحد الثقافي، والشخصية الحضارية، وهيأ للتوحد الديني والمذهبي، والسياسي- ضاع بين العدوتين (الدولياتية والموحدية).

ومع ذلك يمكننا أيضًا أن نجزم بأن الصحراء الموريتانية مثلت محمية طبيعية للدولة المرابطية ونظمها الاجتماعية، وطرائقها في الفتوح، بعد قضاء الموحدين عليها في الأندلس والمغرب، حيث حافظت على وجهتها الجنوبية إلى إفريقيا السوداء، في

> **شهدت البلاد مقاومة من نوع آخر للاستعمار الفرنسي صمدت بعد إسكات الفرنسيين للمقاومة العسكرية، وهي المقاومة الثقافية، حيث استطاع المجتمع الموريتاني أن يخلق آلية للعيش في مجاله الخاص دون الاستناد إلى الفرنسيين في تلبية أي من احتياجاته الأساسية وحتى الثانوية**

نشر الإسلام وعلوم العربية.. وهي عادة اكتسبها الموريتانيون إلى يومنا هذا، بفارق وحيد هو أن الدعوة أصبحت سلمية وعن طريق التجار ومشائخ الدعوة، والعلماء، ولم تعد فتحًا بالسيف وأعراف الخيل وسنابكها.

موجة الهجرة الحسانية الهلالية إلى موريتانيا فاتحة الصراع على المرجعية السياسية وتشكل الإمارات

خلال القرن الثامن الهجري بدأت هجرات الهلاليين الزغبيين، وبني حسان، تصل إلى موريتانيا، بالتدريج، قادمة من أحواز مراكش والجزائر عبر خطين: ساحلي وصحراوي، وأخذت هذه القبائل في الاستقرار، حيث طابت لهم البلاد لتشابه تضاريسها مع تضاريس بلاد الهجرة الأولى. وقد أدى هذا الاستقرار إلى احتكاك القبائل الوافدة بقبائل الزوايا الصنهاجية الأصلية منها. والقبائل المهاجرة من الأندلس بعد هزيمة المسلمين هناك وخوفهم من عبور القشتاليين الإسبان للعدوة الدنيا والتنكيل بهم، كما فعلوا في غرناطة وغيرها، فاحتموا بالصحراء لتأمين أنفسهم.

أثناء هذا الاستقرار وقعت نزاعات عديدة بين السكان السابقين والوافدين الجدد. وقد كان أهم احتكاك حفظه المؤرخون، وكان له تأثير تأريخي ملحوظ على المراحل اللاحقة من حيث التشكل

> في مجال التعليم تم الاستغناء بالتعليم المحظري عن التعليم الفرنسي، وقد عرفت البلاد الموريتانية تجربة نادرة في هذا النوع من التعليم، حيث واصل المجتمع الاعتماد على مناهج التعليم التي كانت متداولة قبل دخول الاستعمار وكأن شيئًا لم يكن

الاجتماعي والسياسي للبلاد، وهويتها الثقافية، ذلك الاحتكاك الذي بين المغافرة من بني حسان بقيادة هدي بن أحمد بن دامان المغفري التروزي، وبين مجموعة كبيرة من قبائل الزوايا، بقيادة الإمام ناصر الدين الشمشوي. وقد انتهت الحرب التي سميت «شر ببه» (حرب ببه) وببه هذا اسم شخص غني نشبت الحرب بسببه في سبعينيات القرن الحادي عشر الهجري، وكرست تقسيمًا معينًا أصبحت فيه السيادة السياسية للمغافرة، على حساب قبائل الزوايا و أبناء عمومة للمغافرة هم أبناء رزق، حيث انزاح الرزقيون جنوبًا وعبروا النهر السنغالي بعد معركة «انتتام» سنة ١٠٤٠هـ، أي قبيل حرب الزوايا والمغافرة بأكثر من عقد من الزمن.

وقد أسس المغافرة –بعد أن استتب لهم الأمر– أربع إمارات، شغلت –إلى جانب إمارة صنهاجية واحدة ابتداء واثنتين انتهاء– الحيز الترابي الموريتاني الحالي بإضافات ترابية في المناطق المجاورة من مالي والسنغال.

والإمارات المتشاكلة في بنيتها السياسية وأنظمتها الإنتاجية والاجتماعية هي: إمارة الترارزة في الجنوب الغربي، إمارة البراكنة في الجنوب الأوسط، إمارة أولاد مبارك في أقصى الشرق و الجنوب الشرقي، وإمارة يحي بن عثمان في الشمال. وقد بقيت الإمارة الصنهاجية الوحيدة في وسط البلاد حينها، رغم جهود المغافرة في محاولة القضاء عليها، لكنها ظلت صامدة إلى النهاية، و الإمارة هي إمارة إدوعيش، التي أسسها أحفاد أبي بكر بن عامر اللمتوني المرابطي، خاصة منهم ذرية أعمر بن محمد بن خونا.

استمر التقسيم السياسي للبلاد على هذا النحو بين الإمارات المغفرية والإمارة الصنهاجية باستثناء واحد، هو اختفاء إمارة أولاد مبارك على أيدي أهل المحيميد (مشظوف)، المنحدرين من إمارة إدوعيش المرابطية، حيث أسس أحمد محمود بن امحيميد إمارة جديدة بعد استيلائه على الحوض في سنة ١٢٧٢هـ، ١٨٦١م، في معركة حاسمة انتصر فيها على آخر أمراء أولاد مبارك هناك.

أما الإمارات الأخرى فقد استمرت حتى دخول الاستعمار الفرنسي إلى موريتانيا ابتداء من سنة ١٩٠٢م، على يد المستعمر كبلاني، الذي أطلق الاسم

الحديث القديم «أرض البظان» أو «موريتانيا» على البلاد. وقد قتل كبلاني هذا من طرف الشريف سيدي ولد مولاي الزين وكوكبة من أهل التناكي من قبيلة إديشلي، وذلك في مدينة «تيجكجه» سنة ١٩٠٥م، وكان ذلك أول تتويج بارز لجهد مقاومة الاستعمار كما كان إذكاء لنارها في جميع أنحاء البلاد إلى غاية سنة ١٩٣٤م.

تأصيل الهوية

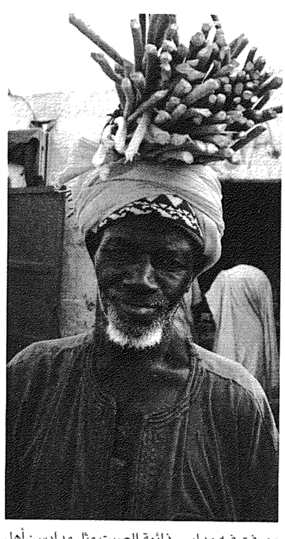
مقاومة عسكرية ومقاومة ثقافية

عند دخول الاستعمار نشبت مقاومة حربية ضارية، خاضتها مجموعات كبيرة من الموريتانيين، من قبائل الشوكة أو ممن حمل السلاح لمقارعة هذا الاستعمار، رغم أنه ينتمي للزوايا، وكان من أبرز هؤلاء الشيخ ماء العينين بن الشيخ محمد فاضل القلقمي، وأحمد ولد الديد التروزي، وبكار ولد اسويد أحمد أمير تكانت في حينها و الذي استشهد في معركة «الأبيض» مع الفرنسي افرير جاه سنة ١٩٠٥م، وسيد أحمد ولد أحمد عيده أمير «آدرار» من أبناء يحيى بن عثمان، الذي استشهد في معركة «وديان الخروب» ضد الفرنسيين سنة ١٩٣٢م، والشيخ ولد عبدوك المشظوفي في ظهر النعمة بالشرق الموريتاني، وعلي ولد ميارە الرقيبي في تيرس، وغير هؤلاء كثير.

وشهدت البلاد مقاومة من نوع آخر للاستعمار الفرنسي صمدت بعد إسكات الفرنسيين للمقاومة العسكرية، وهي المقاومة الثقافية، حيث استطاع المجتمع الموريتاني أن يخلق آلية للعيش في مجاله الخاص دون الاستناد إلى الفرنسيين في تلبية أي من احتياجاته الأساسية وحتى الثانوية.

وفي هذا الصدد احتفظ الموريتانيون بقضائهم الشرعي الأهلي لفض المنازعات وحفظ الحقوق أيًا كانت طبيعتها، وبذلك وقع الاستغناء عن القضاء الذي نصبه الفرنسيون في الغالب، رغم وجود قضاة موريتانيين شرعيين نصبهم الفرنسيون في المدن والاستحكامات التي أنشؤوها أحيانًا.

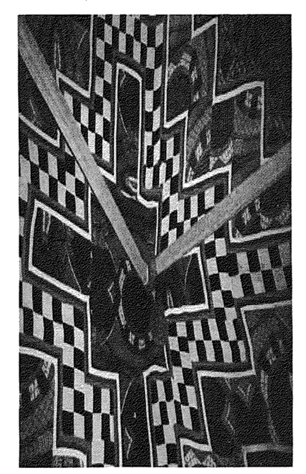
وفي مجال الطب استمر الاعتماد على طب أهلي تقليدي يمارس الجراحة والتطبيب بالأعشاب بصورة جيدة، وتمت مقا لعة المستشفيات والمستوصفات الفرنسية، ولذلك تطور الطب التقليدي الموريتاني



وعرفت فيه مدارس ذائعة الصيت مثل مدارس: أهل أجود، وأهل أوفى، وأهل المقري، وغيرهم.

وفي مجال التعليم تم الاستغناء بالتعليم المحظري عن التعليم الفرنسي، وقد عرفت البلاد الموريتانية تجربة نادرة في هذا النوع من التعليم، حيث واصل المجتمع الاعتماد على مناهج التعليم التي كانت متداولة قبل دخول الاستعمار وكأن شيئًا لم يكن، وكان ثمة نظام كفالة اجتماعي للطلاب، وثمة مستويات عديدة من التعليم، من أدنى المستويات إلى أعلاها، فازدهر تدريس علوم العرب والمسلمين ولم يتراجع كما خطط لذلك الفرنسيون. وكان من المثير للانتباه ذلك الاهتمام المتفاوت لدى المناطق الموريتانية بالاختصاص في هذه العلوم عبر التاريخ. من ذلك مثلاً: اهتمام سكان المناطق الشرقية والوسطى بعلوم القرآن قراءة وتفسيرًا، فأتقنوها إتقانًا، وتعاطوا مع العلوم الأخرى باهتمام أقل؛ بينما ارتكز اهتمام المناطق الجنوبية الغربية والغربية الساحلية على

علوم العربية صرفًا ونحوًا، كما اهتموا بعلوم البلاغة والبيان، وعلوم البرهان، والفلك والجغرافيا والجبر، والتاريخ. وانتشر فيهم الشعر أكثر من انتشاره في المناطق الأخرى. ومن هذا الانتشار جاءت التسمية التي أطلقها بعض النقاد العرب على موريتانيا بعد اكتشافهم للحركة الشعرية فيها مطلع القرن العشرين بأنها بلاد المليون شاعر، واعتبرها بعضهم حلقة مفقودة في تاريخ الأدب العربي، انبهارًا بشيوع الشعر في هذه البلاد، سواء كان شعرًا فصيحًا أو شعرًا شعبيًا بالحسانية. وقد كان لنشر الوسيط في تراجم أدباء شنقيط بداية القرن العشرين في مصر، وضعف الشعر العربي حينها، وكون أغلب الشعر القوي في هذا الكتاب كان من قرض أدباء القرن الثاني عشر والثالث عشر الهجريين أدى إلى الإعجاب بالشعر الشنقيطي على ذلك العهد. وقد أسهم علماء شناقطة في تهيئة أمهات الكتب العربية كالأغاني والقاموس المحيط، وصبح الأعشى، ولسان العرب لابن منظور، للتحقيق والتصحيح والنشر، ودواوين شعرية عربية كثيرة حيث كان بعضهم يحفظ هذه



الكتب الضخمة في ذاكرته، فكان الباحثون الأوائل، وسدنة الأدب والشعر يلجؤون إليهم أثناء رحلات الحج، أو خلال تدريسهم في المعاهد والجامعات العربية العريقة والمساجد، فكان لهؤلاء الشناقطة حضور مميز في مجامع الحرمين، والجامع الأزهر، والعراق، والأستانة عاصمة الدولة الإسلامية، ودمشق، والقرويين، وجامع الزيتونة، والأردن، ووصل الترحال ببعضهم إلى رئاسة مجلس بعثة علماء الدولة العثمانية في سفارة إلى ملك السويد حينها. وقد ذكر كتاب بارزون من بينهم طه حسين ومحمد عبده تأثير هؤلاء الشناقطة على الحركة العلمية والأدبية في زمنه.

عرف الموريتانيون صنفًا آخر من المقاومة الثقافية، وهي مقاومة القيم والعادات الاستعمارية حيث احتفظوا بنمط أخلاقي ينأى عن أي تقليد للفرنسيين، رغم كل الإغراءات التي أتاحوها واستدرجوا إليها من وصلت إليه أيديهم فلم يفلحوا. وترتبت على هذه القطيعة الأخلاقية قطيعة اجتماعية فوجد الفرنسيون ومن ينخرط في سلكهم الإداري أو العسكري، أنفسهم، في عزلة اجتماعية مطبقة لم يستطيعوا كسرها إلا في استثناءات قليلة تثبت القاعدة.

وفي النهاية كانت العلاقة التي رضخ لها الاستعمار هي العلاقة الجبائية، والتي كان الموريتانيون يخضعون لها على مضض عبر نظام وسطاء، ممقوتين، يأخذون العشر على قبائلهم باللتيا والتي.

لكل هذه العوامل لم يستطع الاستعمار أن يخترق الهوية الثقافية الموريتانية العربية الإسلامية، رغم محاولاته الكثيرة، واحتياله، ووشايته بين المكونات الثقافية الموريتانية من عرب وأقليات زنجية. ولقد شهد التاريخ لهذه الأقليات بشجاعة نادرة في الاحتفاظ بدينهم الإسلامي، وبتدريسهم للعربية، وكتابتهم للغاتهم الشعبية بالحرف العربي، وقد وصل الأمر إلى حد قيام ضباط فرنسيين بإحراق أكثر من عشرين مكتبة يملكها علماء من هذه القوميات نكاية بهم لانشغالهم بالعربية وعلوم الإسلام، حيث كانوا يتصورون أن إسلامهم رقيق بحيث يمكن التأثير فيهم بالتبشير، كما نجحوا في ذلك داخل بعض القبائل الوثنية في السنغال وبلاد أخرى من غرب

إفريقيا.

وقد استمرت القوميات الزنجية الموريتانية على نهجها الإسلامي، وأصرت على كتابة لغاتها بالحرف العربي، وهو ما استمر إلى غاية إصلاح التعليم الموريتاني سنة ١٩٨١م في عهد الرئيس الموريتاني الأسبق محمد خونا ولد هيداله الذي سمح بكتابة هذه اللغات بالحرف اللاتيني، وهي لغات: (السوننكي، والبولار، والولوف)، مستجيبًا لضغوط بعض المتفرنسين الأفارقة، الذين سعوا للفصل بين القوميات الإفريقية وفضائهم العربي الإسلامي، دون أن ينجحوا في هذا المسعى إلى يوم الدنيا هذا.

التنوع القومي في موريتانيا

تتساكن في موريتانيا أربع قوميات هي القومية العربية، والقومية السوننكية، والقومية البولارية، والقومية الولفية.

أولاً: القومية العربية:

وهي المجموعة الناطقة بالحسانية. والحسانية لهجة بني حسان، وهي لهجة عربية بدوية قحة، استطاعت أن توحد المجموعات التي تسمى البياضين، وهم من بيض وسمر، وقد استطاعت هذه اللهجة أن تقضي بالتدريج على اللغة الصنهاجية التي كان يتداول بها عدد كبير من الموريتانيين إلى عهد قريب، وبدأت تختفي من الألسنة التي كانت تنطق بها. وقد دمجت هذه اللهجة بعض المصطلحات والأوزان الصرفية الصنهاجية في لحمتها التداولية. فغلبت المصطلحات الصنهاجية على أسماء الأماكن، وبعض الأشجار، وأسماء الحيوانات، التي لم تكن موجودة في الفضاء العربي، أما البقية من المصطلحات فهي عربية فصيحة، وتمثل حوالي ٨٠٪ من مصلحات الحسانية.

تبلغ القومية العربية الناطقة بالحسانية حوالي ٨٤٪ من التعداد الإجمالي للسكان الموريتانيين.

تتألف هذه القومية عرقيًا من قبائل ذات أصل عربي، وأخرى ذات أصل صنهاجي، وأخرى ذات أصول زنجية صنهاجية مختلطة.

كان يسود في هذه المجموعة نظام اجتماعي حر في الانتماء، فكل من حمل السلاح صنف في قبائل الشوكة، وأضيف لصف الإمارة السياسية أيًا كان أصله العرقي. وكل من حمل القلم والدواة والقرطاس عد من قبائل الزوايا أيًا كانت مجموعته الأصلية. وكل من احترف الصنعة كالخراطة والصياغة والحدادة والنجارة.. عد من فصيلة الصناع، وكل من امتهن الرعي وتنمية المواشي وترك السلاح والتعلم عد من فصيلة الرعاة. وكل من امتهن الزراعة بالسخرة أو بالأجر عد قنًا.

وقد تلاشت هذه البنية الاجتماعية الآن ولم يبق منها سوى بعض العادات والتقاليد المتلاشية، حيث غلبت على المجتمع علاقات من نوع جديد هي العلاقات المدنية العصرية.

تسود في هذه المجموعة عادات اجتماعية من بينها العزوف عن تعدد الزوجات، واحترام المرأة، ومشاركتها في الحياة النشطة، قديمًا وحديثًا، حيث تعتبر في غالب الأحوال امرأة عاملة، تنسج الخيام، وتقوم على بيتها في غياب رب الأسرة، ويسمح لها بالتعلم إلى أن تصل إلى أعلى الدرجات سواء في المجتمع التقليدي أو المجتمع المعاصر.

تغلب على العادات الاجتماعية الموريتانية طبيعة المحافظة، والاعتزاز بالعادات والتقاليد الخاصة بهم، وهي مسألة ترجع حسب الاستقراء التاريخي إلى صعوبة التكيف مع الطبيعة، والأخطار المحدقة بالإنسان عندما يخطئ في تقدير أي أمر داخل وسط صحراوي شحيح الموارد، أغلب أخطائه قاتلة، ولا يسمح فيه للفرد بالخروج على المجتمع، وإلا عوقب

تبلغ القومية العربية الناطقة بالحسانية حوالي ٨٤٪ من التعداد الإجمالي للسكان الموريتانيين . تتألف هذه القومية عرقيًا من قبائل ذات أصل عربي ، وأخرى ذات أصل صنهاجي ، وأخرى ذات أصول زنجية صنهاجية مختلطة

بالنفي والعزلة الاجتماعيين.

لهذه المجموعة البشرية آدابها العربية والشعبية الفصيحة، وتتميز ثقافتها الشعبية خاصة بالثراء والتنوع، وسعة الخيال، كما تحوي ملخصًا للتجارب والحكمة الخاصة بهذه المجموعة. إضافة لفن موسيقي مشبع بالألحان والنغمات.

القومية البولارية

تعتبر هذه القومية من أكثر القوميات الزنجية الموريتانية عددًا، وهي مجموعة قومية تتكلم «البولارية»، وتنقسم إلى صنفين: الفلان، وهم قبائل يعتمدون على رعاية البقر وتنميته، وهم رحل في الغالب، رغم استقرارهم المؤقت في بعض الأكواخ والتجمعات. وهؤلاء يقولون إنهم من القبائل الحميرية القديمة، عن طريق انتمائهم لبعض قبائل لمتونه، وتعرف هذه المجموعة بالأنفة، وقوة الشكيمة، والأخذ بالثارات، ويميل بعض الإتنولوجيين إلى أنهم ينتمون للعنصر النيلي.

أما المجموعة الثانية فهي مجموعة «الهال بولار»، وهم سكان القرى والمدن. وينقسمون اجتماعيًا وسياسيًا نفس التقسيم النمطي للقومية «المور» (البياضين). حيث توجد فيهم مجموعتان هما مجموعة «تورودو» وهم يشغلون وظيفة الزوايا، في المجتمع العربي الموريتاني، ومجموعة «الهاليبه» ويشغلون وظيفة المحاربين لدى جيرانهم.

أما التقسيمات الحرفية الأخرى فهي موجودة فيهم بنفس النمط وصور العلاقات الاجتماعية، باستثناءات في العادات والعلاقات الاجتماعية الأسرية، حيث يسود في هذه المجموعة نظام تعدد الزوجات على نطاق واسع، كما يشيع فيهم نوع من عدم احترام المرأة وتقديرها، غالبًا.

لهاتين المجموعتين أدب شعبي يصاحب الموسيقى، يحذو حذوها، ويتماشى معها.

تميل هذه المجموعة إلى ممارسة الصيد النهري وزراعة الأرض، والتجارة. ويعرف عنها نوع من الاعتداد بالنفس والنبل الأخلاقي، وعدم التسامح مع الخصوم.

وتنتمي هذه المجموعة عرقيًا –حسب الإتنولوجيين– للجنس الزنجي الغرب إفريقي الذي تنتمي إليه قومية «الولوف». خلافا لإخوتهم في اللسان (الفلان)، ويتضح ذلك في الفروق الواضحة بين الطرفين في لون البشرة وتقاسيم الوجه.

قومية «السوننكي»

هي قومية إفريقية متقادمة في البلاد، رغم أنها هي القومية الزنجية الثانية في موريتانيا. وهي قومية ناطقة بلغة تختلط فيها الصنهاجية والآزيرية، لكنها مع ذلك لغة مستقلة عن اللغتين.

ولهذه القومية علاقات قوية تاريخيا بالقبائل الصنهاجية، حيث يعتبرون أنفسهم من بين هذه القبائل مع سحنتهم السوداء.

وتتميز هذه المجموعة بخصائص عديدة من بينها: المسالمة، والإخلاص في العمل، والصدق، والصرامة في صرف الأملاك، والميل للمحافظة على العادات إلى درجة الانغلاق على الذات أحيانًا، والخبرة الفائقة في التجارة، ولهم عادات وتقاليد أبوية مفرطة في تقدير عامل السن خاصة لدى الرجال، مع انتهاج نظام عائلي صارم لا يحيد عنه كبير ولا صغير. ومن المسائل الخاصة بالسوننكي صعوبة اللغة، حيث يتعلمون هم لغات القوميات التي تساكنهم، بينما لا تستطيع هذه القوميات أن تعرف لغتهم.

استثناء للقاعدة الاجتماعية التي تقول إن البدو الرحل يكونون أميين في العادة ، فإن الموريتانيين كانوا يكتبون ويؤلفون وهم ينتجعون المراعي ، ولا يقيمون في مكان واحد أكثر من أسبوع ، على مدار السنة ، إلا نادرًا

قومية «الولوف»

هي القومية الزنجية الثالثة، وتتميز هذه القومية بالانفتاح على الآخر، وعدم الانغلاق على الذات. ولغتها لغة بسيطة التراكيب، قليلة المصطلحات، مما يجعلها سهلة التعلم من طرف غيرهم.

وهذه المجموعة تنتمي لنفس العرق الذي ينتمي إليه البولار رغم الاختلاف الواضح في الطبائع والعادات والتقاليد. ويعرف عنهم المرح، وحب الاطلاع، وطيب المعاشرة والمعايشة، وبياض الجنان.

يعتمدون في حياتهم على الزراعة والصيد في المحيط الأطلسي وضفة النهر السنغالي، ولديهم منظومة أخلاقية أبوية التوجه، تميل لعدم الاعتراف بمكانة مرموقة للمرأة، وليس لهذه المجموعة القومية تقسيم حسب السلاح والعلم، وقد انتشر الإسلام بين أوساطها عن طريق التصوف أكثر من غيرها من القوميات، وكانت حديثة العهد نسبيًا بالوثنية رغم النقلة النوعية التي اكتسحتها في انتشار الإسلام بين أوساطها، وتعتبر المجموعة الموريتانية من هذه القومية امتدادًا لعمق سكاني كبير لها في السنغال.

هذه القوميات الزنجية الموريتانية الثلاث، وهي مسلمة مائة بالمائة، ومن بين المنتسبين إليها علماء أجلاء في الشريعة الإسلامية وعلوم العربية، وشيوخ صوفية كبار، نشروا الإسلام في غرب إفريقيا، وقضوا على الوثنية المنتشرة فيها ووفقوا في ذلك توفيقًا كبيرًا.

خصائص وإسهامات موريتانية

إذا تساءلنا عن الإضافات والإسهامات التي تخص الموريتانيين في فضائهم العربي الإسلامي فيمكن أن نوجز ذلك في النقاط التالية:

كتابة رغم الارتحال

استثناء للقاعدة الاجتماعية التي تقول إن البدو الرحل يكونون أميين في العادة، فإن الموريتانيين كانوا يكتبون ويؤلفون وهم ينتجعون المراعي، ولا يقيمون في مكان واحد أكثر من أسبوع، على مدار السنة، إلا نادرًا.

وإذا عدنا إلى تفاصيل الحياة اليومية لهؤلاء



البدو لاحظنا انهماكهم في القراءة والكتابة والتعليم جل الوقت. خاصة بالنسبة لغالبية السكان وهم الزوايا، كان منصبًا على القراءة والكتابة والحفظ. ولذلك كانوا يتحدثون عن الرجل يذهب في أثر إبله ولوحه في يده، ينظر فيه تارة، وينظر إلى آثار إبله تارة دون أن يضيع أيًا منهما، وهو يحفظ درسه أو يراجعه.

إن حالة الكتابة هذه قد تكون على الأرجح حالة استثنائية، أسهم بها الموريتانيون في إثراء التجربة الحضارية العربية الإسلامية على نحو لا لبس فيه.

قوة حفظ لافتة للانتباه

لقد شحذت عادات التعليم المحضري وأساليب التربية الخاصة، وندرة الأوراق للكتابة، وسهولة

تلفها، والإشفاق من ضياع العلوم العربية الإسلامية في بيئة صحراوية قاسية.. شحذت ملكة الحفظ الأسطورية أحيانًا عند الشناقطة، حيث إن من بين هؤلاء من حفظ الجامع لابن يونس في الفقه المالكي، وتفسير ابن كثير، والطبري، وفتح الباري على صحيح البخاري، ولسان العرب، لابن منظور، والقاموس للفيروزآبادي، ودواوين لشعراء كثر، كل ذلك في ذاكرة الرجل الواحد، يذهب بها ويعود، لا يسأل عن شيء منه إلا استحضره.

وكان بعضهم إذا سمع عن كتاب ولم يحصل على عاريته من صاحبه لجأ إلى حفظه على دفعات ونسخه.. وقد أدركت أنا شخصيًا بعض هؤلاء الحفاظ ولا أزال أعجب كيف حفظوا ما حفظوه؟ ومتى حفظوه بهذه العارضة النادرة؟

شعر قوي في فترة انحطاط عام

من المعطيات التاريخية أن فترة الانحطاط الشعري قد امتدت من نهاية العهد العباسي إلى بداية النهضة العربية الحديثة مع شعراء أمثال البارودي وأحمد شوقي وحافظ إبراهيم والرصافي.

لكنني أدعو متذوقي الأدب العربي ونقاده إلى قراءة المدونة الشعرية الموريتانية، التي كانت في أوج عطائها خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين، الثاني عشر والثالث عشر الهجريين، وقد نشر جزء بسيط من هذه المدونة في كتاب «الوسيط في تراجم أدباء شنقيط»، الذي اعتمد فيه أحمد بن الأمين الشنقيطي على ذاكرته، ونشر في مطلع القرن العشرين بالقاهرة، واطلع عليه الجميع هناك.

ما أطالب به نقاد ومؤرخي الأدب العربي الحديث هو أن يقوموا هذه المدونة ويحكموا بعد ذلك، وأعتقد أن الاستنتاج الذي سيحصل في أذهانهم عندها، سيكون بلا شك هو نفس الاستنتاج الذي وصل إليه بعض من اطلعوا على فنيات هذا الشعر فقالوا إن الشعر الموريتاني مثل تجربة مبكرة للعودة إلى الشعر العربي في أوج قوته، حيث استعاد هذا روح القوة الشعرية التي سادت في العهد الجاهلي وصدر الإسلام والعباسي، قبل تجربة رواد شعر النهضة لاستلهام هذا المنبع.

وثمة أكثر من دليل وقرينة على اطلاع أولئك الرواد على مدونة الشعر الموريتاني، خاصة في المعارضات الشوقية وجزليات البارودي، حيث كان هذا الأسلوب سائدًا عند الموريتانيين قبل ذلك بأزيد من مائة وخمسين سنة، وورد ذلك في كتاب الوسيط المعروف لدى المشارقة.

قد يقول قائل إن الشاعر قد يقع على الشاعر، ولا بأس بذلك، لكن تقويم التجربة الموريتانية يؤول في النهاية إلى أنها إسهام ملحوظ ومبكر في العودة إلى منابع الشعر العربي في قوته، والعدول عن محاكاة أدب الانحطاط، هذا على أقل تقدير.

وعلى كل حال فإن النصوص متوفرة ويمكن الاحتكام إليها، وأدع الحكم في ذلك لمن يشاء، فربما يكون غيري أكثر تأهيلاً للحكم المميز في الأمر.

ثقافة شعبية عالمة

إذا عدنا إلى الثقافة الشعبية الموريتانية فسنلاحظ دون عناء أنها تحوي أغلب مضامين ومفاهيم العلوم الإسلامية والعربية، حيث نظموا هذه العلوم بالتفصيل في شعرهم الشعبي، أو خلدوها في أمثلة، ولذا ترى الأمي الأبجدي القادر على سرد سيرة ابن هشام، وأنساب العرب، لأنه يحفظها في أدبه الشعبي، كما يحفظ قواعد النحو، وأسس المقرأ

لقد شحذت عادات التعليم المحضري وأساليب التربية الخاصة، وندرة الأوراق للكتابة، وسهولة تلفها. والإشفاق من ضياع العلوم العربية الإسلامية في بيئة صحراوية قاسية.. شحذت ملكة الحفظ الأسطورية أحيانًا عند الشناقطة

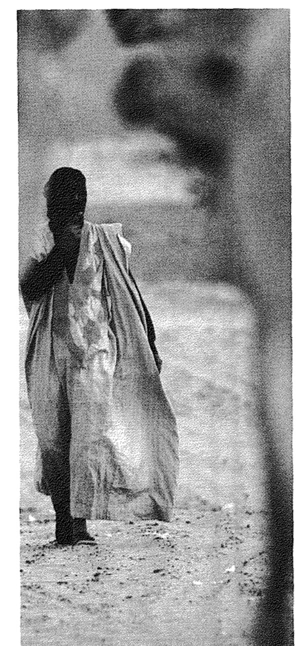
والتجويد القرآني، ومعضلات الفقه المالكي السائد في هذه الأرض، والعقائد الكلامية.. وغير ذلك.

إن هذه الثقافة الشعبية تعتبر بهذا المعنى عالمة نتيجة المضمون المبثوث داخلها، والذي يسهل حفظه على أي كان.

ولذا فإننا نعتبرها إضافة موريتانية للثقافات الشعبية العربية، الخالية في الغالب من هذا البعد العلمي الإسلامي الدقيق.

فقه للبادية

إذا كان الفقه عادة صناعة مدنية، فإن



الموريتانيين بحكم كونهم قد كتبوا في البادية مرتحلين، فإنهم أسهموا كذلك في إثراء الثقافة العربية الإسلامية بفقه نوازل لأحكام البادية، ابتداء من الأحكام السلطانية، وانتهاء بالملزمات الفرضية للأفراد، حيث كانوا بحكم بداوتهم معرضين لنوازل كثيرة.

وقد استطاع فقهاؤهم أن يحصلوا نوعًا من الاجتهاد النوازلي في فقههم، وهو وإن اقتصر على أحكام البادية إلا أنه كان استثناء يذكر لهم من بين أشباههم من سكان البادية في العالم العربي الإسلامي.

مخطوطات في العراء

استطاع الموريتانيون ومن تتلمذ عليهم من الجيران أن يحفظوا كنزًا هائلاً من المخطوطات العربية، في حلهم وترحالهم، لا يكاد يوجد لها مثيل في التاريخ كثرة وتنوعًا، من بينها ما فقد من جميع المكتبات العربية، واعتبر في التوالف من المؤلفات.

وأذكر من هذه المجموعة كتاب «صناعة النحو» لابن رشد فقد احتفظت المكتبات الموريتانية بنسخة نادرة من هذا الكتاب، ولم يعثر لها على أخت في العالم كله.

وثمة مخطوطات نادرة بأقلام مؤلفيها الأصليين. ورغم أنه قد توجد نسخ من هذه المؤلفات إلا أنها ليست مخطوطة بأقلام أصحابها.

هذا أيضًا، إسهام وإثراء موريتاني لكنوز المخطوطات العربية الإسلامية يذكر لهذه البلاد النائية.

ختام الحديث

لقد حاولت خلال هذه المقالة أن أجمع أغلب المكونات المساهمة في بناء الهوية الموريتانية، ضمن إطارها المكاني، وأبعادها التاريخية، ووعيها العملي، ومناهجها الحياتية والتربوية، وأساليب تمثلها للمعارف، وطرائق تكيفها مع الوسط، والأبعاد النفسية والاجتماعية لإنسانها، والمؤثرات الكبرى فيه، وإسهاماته في تشكيل الطيف الكلي للحضارة العربية الإسلامية. ■

المقومات والأبعاد

الثقافة الموريتانية

الزهراء محمد إبراهيم - مصر

*أستاذ جامعي .

ظل الموريتانيون قديمًا وحديثًا أثناء احتكاكهم بأشقائهم العرب يواجهون سلسلة من الأسئلة حول دور موريتانيا الحضاري والثقافي. وظلت إجاباتهم جزئية مقتضبة، حتى جاءت أولى المحاولات الجادة للإجابة عن هذه الأسئلة على يد أحمد الأمين الشنقيطي في مؤلفه المشهور «الوسيط في تراجم أدباء شنقيط». وقد صدر هذا المؤلف في بداية القرن الماضي في القاهرة، لكنه كان كتابًا في الأدب والشعر أكثر من غيرهما من المجالات الأخرى. ولم تظهر محاولات أخرى إلا في بداية الستينيات عندما استقلت موريتانيا وظهرت كقطر عربي متميز، فصدرت كتب سياسية وثقافية تدعم هذه الرؤية أو تنفيها. وكانت هذه الكتب في معظمها بأقلام كتاب غير موريتانيين، مثل يوسف مقلد، ويونس بحري وغيرهما.

شاركت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الرد على تلك الأسئلة من خلال إصدارها كتابين: أحدهما كان دراسة مسحية شاملة عن العناوين التي كتبت عن موريتانيا، وثانيهما كان مؤلفًا عن التاريخ الثقافي الموريتاني وجاء تحت عنوان: بلاد شنقيط: المنارة والرباط للكاتب الموريتاني الخليل النحوي.

والحقيقة أن موريتانيا تمتلك تاريخًا وحضارة عريقة تعود إلى عصور ما قبل التاريخ: فقد وجدت آثار في مناطق متعددة تعود إلى عصور قديمة، مثل تلك التي في منطقة لزرك قرب الزويرات على مشارف الحمامى، وكذلك منطقة أمقطير التي توجد فيها آثار لأقدام بشرية وحيوانية تجمدت على شكل صخور، وهي آثار تعود إلى العصر الحجري القديم، وهناك دلالات على نشاطات الإنسان الموريتاني خلال العصر الحجرى الحديث مثل ممارسته للقنص والصيد واستخدامه أدوات مثل القوس والخطاف والسنارة والشبكة وغيرها، فضلاً عن ممارسته للنشاط الرعوي، حيث انتشرت الأبقار وزاد عددها وكان مصدرها إفريقيا الشمالية.

وخلال الفترة ما بين ٨٥٠ – ٥٥٠ق.م وصلت إلى موريتانيا مجموعات بشرية من الشمال، وكانت البلاد وقتها تمر بفترة جفاف أرغمت بعض ساكنيها على الهجرة إلى الجنوب بحثًا عن مناطق صالحة للزراعة.

وقد استخدم الموريتانيون في تحركاتهم العربات ذات العجلتين، وذات الأربع. وكانت تجرها الخيول غالبًا والثيران أحيانًا، وترك مستخدمو هذه العربات رسومات تدل على ذلك في مناطق آدرار والحوض وجبال أفلة وكتلة أركيز الصخرية.

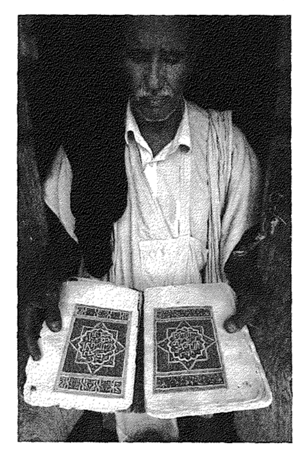
وقد سكن أرض موريتانيا من بداية العصر المسيحي حتى دخول الإسلام جماعات أطلق عليهم بعض الكتاب الرومان اسم «لوتوفاج» وجماعات أخرى تسمى «الفاروس» التي كانت تجوب الصحراء مستعينة أثناء عبورها إياها بقرب من الماء تربطها تحت بطون الخيول، بالإضافة إلى «الجيتول» والنازامونيون و الإثيوبيون الذين كانوا يعمرون الصحراء خلال العصر الوسيط. ويشير الكتاب اللاتينيون إلى أن ظروف البلاد الطبيعية في ذلك العصر لم تكن تختلف كثيراً مما هي عليه في العصر الحديث، فهي بحسب أولئك الكتاب «بلاد الرمال» والبلاد التي لا ماء فيها. كما يبدو أن معظم سكانها كانوا يعتمدون التنقل والترحال أسلوبًا للحياة، إذ لم تكن الظروف المناخية تساعدهم على الاستقرار والتقري.

وبالإضافة إلى هذه الجذور الحضارية الضاربة في عمق التاريخ فإن موريتانيا تمتلك تاريخًا عربيًا وإسلاميًا عظيمًا يضفي عليها من الخصوصية الثقافية ما يميزها عن غيرها ويدعو أبناءها إلى الفخر

بأسلافهم واستلهام فكرهم وعلمهم والحفاظ على تراثهم وأمجادهم.

وإذا كانت الخصوصية الثقافية أمرًا طبيعيًا لكل أمة فإن تفسيرات المفكرين قد اختلفت حول الدعائم التي يمكن أن تبني عليها كل أمة خصوصيتها. فرأى الألمان أن اللغة والجنس هما أساس الخصوصية الثقافية، فيكفي عندهم أن تتكلم الجماعة لغة واحدة، وتنتسب لدم واحد لتستطيع تكوين أمة لها تميزها وثقافتها. أما الفرنسيون فيرون أن الإرادة المشتركة والمصلحة السياسية هما الأساس، بينما يرى البريطانيون أن الدولة – كنظام سياسي – هي وعاء التفرد والذاتية.

وكما اختلف المفكرون في الدعائم التي تقوم عليها الخصوصية الثقافية فقد اختلفوا أيضًا في مقومات وأبعاد الثقافة لتشمل أساليب الإدارة وآلياتها ونمط التفكير وآداب السلوك والمعتقدات أو منظومة الأخلاق والقيم التي تحكم الجماعة واللغة ونمط العيش بما يتضمنه من مسكن ومأكل ومشرب ومن علاقات وأنظمة سلوك تؤسس التواصل بين الفرد والفرد، وبين الفرد والجماعة . وبين الفرد والطبيعة وبينه وبين الوجود.



وفيما يلي نتناول عرضًا لصورة مجملة عن الثقافة الموريتانية فنعرض المقومات التي تقوم عليها هذه الثقافة وهى الإسلام واللغة العربية والتراث، ثم نتناول الأبعاد المختلفة للثقافة الموريتانية والتي تشمل بعد القبيلة والبعد الوطني والبعد العربي الإسلامي.

الإسلام

الإسلام هو الدين الوحيد السائد في موريتانيا، حيث يعتنقه الشعب الموريتاني كله، والإسلام كأحد مقومات الثقافة الموريتانية ليس فقط نسقًا من المعتقدات والشعائر، وإنما هو أيضًا أسلوب للحياة، فالدين يصبغ الحياة الاجتماعية في موريتانيا بصبغة متميزة تتجاوز كل الاختلافات العرقية وتفرض عليهم نسقًا من القيم وأنماط السلوك والأساليب والمعاملات.

ويحاول الفقهاء المجددون من علماء موريتانيا تطوير الفكر الفقهي ليحقق المواءمة لمستحدثات العصر ويقدم حلولاً شرعية اجتهادية مبنية على أسس علمية وأصول فقهية لكثير من المعاملات القائمة في المجتمع. وقد كان للفقهاء في تنزيل الأحكام على الوقائع المستجدة في عصرهم والعادات الخاصة بمجتمعهم أسلوب مرن يستهدف حل الإشكاليات الفقهية من دون تفريط يمس الأمانة العلمية أو إفراط يزعزع التقاليد والأعراف المحلية؛ يقول محمد المختار ولد أباه: «كان الفقيه - بمعنى من المعاني قيمًا على مجتمعه، فهو يعارض المخالفات التي يرتكبها الأفراد ويضرب على أيديهم ما أمكن، ويغلظ في القول على الحكام، لكنه في الوقت نفسه يدافع عن الشرعية القائمة، ويعارض الثورة على الحكام.

ولعل لهذه الاعتبارات الاجتماعية والسياسية علاقة بهيمنة الخطاب الفقهي في المجتمع الموريتاني على غيره من الخطابات الثقافية التي أصبحت لها وظائف ثانوية، جعلت منها مجرد وسائط لتحصيل العلوم الفقهية؛ كما هي الحال مع علوم اللغة والحساب وغيرها، وقد تكون هذه الاعتبارات أيضًا وراء ارتفاع منزلة الفقهاء الاجتماعية وتبرك الناس بهم، بل تحول قبورهم إلى مزارات مشهودة.

ويسود في موريتانيا المذهب المالكي، والمعتبر من المالكية هو ما اشتهر عن ابن القاسم العتقي حتى لو

خالف ما عند مالك في الموطأ. وقد حلت مختصرات الفروع محل أمهاتها حتى أصبح المرجع النهائي هو الأحكام الواردة في مختصر خليل بن إسحاق وشروحه وحواشيه. حيث اشتهر تمثل الفقهاء الشناقطة بعبارة الشمس اللقاني: «نحن قوم خليليون فإن ضل ضللنا»!

اللغة العربية

تعتبر اللهجة الحسانية المنطوقة في موريتانيا من أكثر اللهجات العربية قربًا من الفصحى، إضافة إلى أن المجتمع الموريتاني القبلي - الذي شهد نهضة ثقافية متميزة - يعتبر في نظر العارف به مجتمعًا عالمًا، حيث يسيطر معظم الموريتانيين على ناصية اللغة العربية وآدابها.

ويدلل الدكتور عبد العزيز بن عبد الله السنبل، نائب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، على حذق الموريتانيين اللغوي فيقول: «إنك قد تدهش لو مررت على راع لإبل في صحراء موريتانيا الواسعة وهو يحدو لإبله بشعر امرئ القيس وعنترة والأعشى، بل لما تحدث هذا الراعي تجده ملمًّا بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ويحفظ الأنظام الفقهية واللغوية كنظم ابن عاشر في الفقه، والأجرومية في اللغة».

ويقف وراء انتشار هذا المستوى الثقافي الرفيع بين الموريتانيين عاملان هما: عامل الأنظام وعامل الحفظ. فقد رسخ الموريتانيون في نهضتهم الثقافية تقليد نظم المتون، وذلك من أجل تسهيل حفظها. كما اعتنوا بحفظها عن ظهر قلب، وقد تميز الموريتانيون في رحلاتهم إلى المشرق بهذه الميزة؛ فعرفوا بأنهم علماء حفظة، ولذا قلما يشارك أحدهم في مناظرة علمية إلا وتفوق فيها.

يقول المفتش الفرنسي العام - أيام الاستعمار - «جاك بيرى»: «لا يوجد أي مجتمع بدوي بلغ مبلغ البيضان الشناقطة في العلم بالعقيدة والتاريخ والأدب والفقه وعلوم اللغة». والواقع أن شهادته هذه تعبر بكل دقة عن المستوى الذي بلغه هؤلاء القوم في التمكن من الثقافة العربية الإسلامية في جميع مكوناتها مقارنة بغيرهم من الشعوب وخاصة البدوية منها، مما جعلهم على قدر يسمح بمقارنتهم بعلماء الحواضر العربية الكبرى في فاس وتونس والقاهرة والحجاز والعراق والأردن والسودان حتى تركيا. فلقد كانت رحلات الأعلام الشناقطة إلى الحج رحلات علمية تقتضي من أصحابها المرور بأغلب الحواضر الإسلامية فتكون لهم لقاءات بأعلامها مما خلد لهم ذكرًا رفيعًا في أغلبها.

ينقسم المجتمع الموريتاني منذ القديم إلى مجموعات قبلية عديدة، ظلت طيلة تاريخها الوسيط وجل الحديث محتكمة إلى العرف القبلي ذي السمة الإسلامية، في ظل غياب كامل من السلطة المركزية وعدم الخضوع أو التبعية الفعلية لسلطان أية دولة من الدول المجاورة شمالاً أو جنوبًا

التـراث

تكونت المعرفة العلمية بالثقافة العربية الإسلامية من خلال تركة معرفية تراكمية ترسخت لديهم تالدًا عن تالد لمدة قرون عديدة، ولقد كانت انطلاقة الشرارة الأولى للمعارف الإسلامية في هذا الجزء النائي من المغرب الإسلامي أيام أن أقيم أول رباط تأسيس للدولة المرابطية. هذا الرباط الذي أقيم في جزيرة في المحيط الأطلسي قرب شواطئ نواكشوط العاصمة الموريتانية الحالية، مع نهاية النصف الأول من القرن الخامس الهجري وقد أسس هذا الرباط على أيدي رجال من قبائل بربرية تشكل السكان الأصليين لموريتانيا، وهذه القبائل هي: صنهاجة، ولمتون، ومسوفة، وكدالة.

وتزخر موريتانيا بآلاف المخطوطات التي استنسخها أو ألفها موريتانيون. وقد اشتهر علماؤها المعروفون بالشناقطة بسعة باعهم في العلوم الشرعية وفي اللغة والنحو والسيرة. كما شرح الموريتانيون آثارًا عربية خالدة كثيرة كأشعار مشاهير الشعر الجاهلي، والمراجع الأساسية في السيرة النبوية، والمعاجم، ومجاميع الأحاديث.

كما يزخر التراث الثقافي الموريتاني بأجناس أدبية فصيحة متنوعة، وإن كان الكثير منها لا يزال مغمورًا، لم يحقق ولم ينشر بعد، ومن تلك الأجناس:

- المقامات. وتعالج في أغلبها قضايا اجتماعية وثقافية وفكاهية مثل: ذم البطالة والجهل، والحث على العمل والتعلم، ومن أشهر كتابها: محنض بابه بن إعبيد الديماني (ت: ١٢٣١هـ) وعبدالله العتيق اليعقوبي (ت: ١٣٤٢هـ).

- الرحلات. ومن أشهرها رحلة «ابن أطويراجن» (ت: ١٢٦٥هـ) ورحلة البشير بن امباركي اليدمسي (ت: ١٣٥٤هـ)، ورحلة محمد فال بن باب العلوي (ت: ١٣٤٩هـ).

- الكتب التاريخية. وتشكل لونًا من ألوان النثر الفني. وتتميز بتنوع مواضيعها، والاستطراد فيها، وتتخذ طابعًا قصصيًا سرديًا. ومن أكثرها رواجًا: كتاب «شيم الزوايا لمحمد اليدالي الديماني (ت: ١١٦٦هـ). وكتاب «كرامات أولياء تشمشه» لوالد بن خالنا (ت: ١٢١٢هـ). وكتاب «الدر الخالد في مناقب الوالدة والوالد» لسيد محمد بن الشيخ سيد المختار الكنتي (ت: ١٢٤١هـ).

ولا يقتصر التراث الأدبي الموريتاني على ما سبق. فهناك الأدعية والصلوات والابتهالات المسجوعة، كما أن هناك نوعًا آخر معروف وهو أدب المراسلات والفتاوى الفقهية. ويكثر فيه تضمين الأشعار والاقتباس من القرآن الكريم.

أما الشعر فإنه يأتي في مقدمة الأنواع الأدبية، وبه اشتهرت البلاد. فقيل إنها بلد المليون شاعر حين كان عدد سكانها مليون نسمة.

وبعد الحديث عن مقومات الثقافة الموريتانية

الموريتانيون لا يعتدون من العلم إلا بما يحفظ الفرد في قلبه ومن الأمثلة الشعبية في ذلك قولهم: «القراية في الراس ماه في فاس ولا مكناس» أي أن العلم المعتبر هو ما في حفظك وليس في كثرة الذهاب إلى المدن الحضارية ومؤسسات التعليم فيها

نتناول فيما يلي أبعاد هذه الثقافة التي تشمل بعد القبيلة والبعد الوطني والبعد العربي الإسلامي:

بعد القبيلة

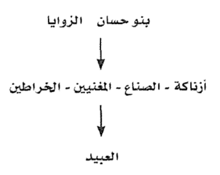
يعد الانتماء القبلي هو الانتماء الأقوى لدى الفرد الموريتاني وقد عكس الأدب حب الفرد وارتباطه الحميم بدائرته الأولى، وهي القبيلة، فتغنى بالآبار، وشدة تعلقه بديار الحبيبة، ومراتع الصبا، وكان للشعر الشعبي والفصيح دور كبير في تخليد الأماكن والتغني بما آلت إليه من تحولات وانطماس معالم.

وينقسم المجتمع الموريتاني منذ القديم إلى مجموعات قبلية عديدة، ظلت طيلة تاريخها الوسيط وجل الحديث محتكمة إلى العرف القبلي ذي السمة الإسلامية، في ظل غياب كامل من السلطة المركزية وعدم الخضوع أو التبعية الفعلية لسلطان أية دولة من الدول المجاورة شمالاً أو جنوبًا.

وتتوزع هذه المجموعات وظيفيًا إلى قبائل ذات شوكة تحتكر السلطة، وأخرى قيمة على العلم وتقاليده تحتكر الوظيفة الدينية، ثم قبائل أخرى وظيفتها اقتصادية تنموية. وفي كنف هذه المجموعات الثلاث تعيش فئات وفية تابعة تؤدي وظائف وأعمال محددة.

وتتزعم هذه المجموعات فئتان هما: فئة بني حسان. وفئة الزوايا، حيث يناط بنو حسان بحماية الأراضي وحمل السلاح وتقلد المناصب السياسية، ويقوم أفرادهم على نظام عسكري يأتي الأمير على رأسه. أما الزوايا فهم سدنة العلم وأصحاب المعارف والسلطة الدينية، وليس لهم أمراء محددون وإنما يتم الرجوع في الأمر دومًا إلى القاضي أو شيخ القبيلة.

ويتشكل الهرم الاجتماعي الموريتاني من:



وقد أزكى تنوع القبائل والعرقيات عوامل

النهضة الثقافية في موريتانيا فأمام تحكم القبائل العربية في البلاد سياسيًا وثقافيًا بعد هجرات قبائل بني حسان العربية مع نهاية القرن السابع الهجري، لم يجد السكان الأصليون من البربر بدًا من تمثل الثقافة العربية بكل مكوناتها فحملوا لواءها الديني والمعرفي كنوع من التعويض عن فقدانهم للنفوذ السياسي الذي اختص به العرب، فكانت القبائل ذات الأصول البربرية التي عرفت فيما بعد باسم قبائل الزاويا هي التي تحمل لواء الثقافة؛ فاشتهر منهم أعلام كبار بالطريقة نفسها التي عرفت في المشرق في القرون الأولى لقيام الدولة الإسلامية، وذلك عندما تصدر الموالي المحافل الثقافية واختص العرب بالسياسة والفروسية وكأن التاريخ يعيد نفسه.

والواقع أن العرب والبربر قد اختلطوا في مجال الأنساب، وساعد عامل عدم الاستقرار والنزوح الدائم على طول وعرض الأراضي الموريتانية على ذوبان القبائل العربية والبربرية بعضها في بعض، الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان الجزم بالأصول الفعلية لأي قبيلة، فهم متشابهون في الملامح ويتكلمون اللهجة الحسانية نفسها دون وجود لكنة أو مميزات صوتية، فقد انصهر العرب والبربر في موريتانيا بدرجة لم يعرف لها مثيل في باقي البلدان المغربية الأخرى.

وتمتلك القبائل الموريتانية كثيرًا من الخصائص الثقافية التي تميزها عن غيرها، مثل حب العلم والاشتغال به وتوارثه والاشتهار به؛ ومن ذلك شهرة القبائل الجنكية، فيقال: «العلم جنكي» ومن العادات القبلية المشهورة، التباري في حفظ الكتب والمتون، فالموريتانيون لا يعتدون من العلم إلا بما يحفظ الفرد في قلبه ومن الأمثلة الشعبية في ذلك قولهم: «القراية في الراس ماه في فاس ولا مكناس» أي أن العلم المعتبر هو ما في حفظك وليس في كثرة الذهاب إلى المدن الحضارية ومؤسسات التعليم فيها.

ومن نوادرهم في الحفظ ما ورد في بعض تراجم علماء شنقيط مثل ما ذكر في ترجمة العلامة عبدالله بن عتيق اليعقوبي (ت: ١٣٣٩هـ) من أنه كان يحفظ لسان العرب لابن منظور كاملاً، وما روي عن الشيخ سيد المختار بن الشيخ سيد محمد بن أحمد بن



سليمان (ت: ١٣٩٧هـ) أنه كان يحفظ عن ظهر قلب بعضًا من أمهات الكتب مثل: فتح الباري، والإتقان في علوم القرآن، إلى جانب المتون والكتب التي كانت تدرس في «المحضرة»، كما أن بعض العلماء كان يحفظ إلى جانب الكتب التي تخصص فيها كتبًا أخرى على سبيل زيادة الاطلاع، فقد روي أن أحمد الولي بن أبي بكر قاضي «ولاته» وإمامها كان يحفظ مقامات الحريري وهي ليست من فنون القضاء ولا الفقه، كما حفظها الشيخ محمد الأمين الشنقيطي صاحب تفسير أضواء البيان.

وروي أن الغلام في قبيلة «مدلش» كان يحفظ المدونة في فقه الإمام مالك قبل بلوغه، وأنه كانت توجد في قبيلة «جكانت» ثلاثمئة جارية يحفظن الموطأ للإمام مالك، فضلاً عن الرجال. ومن نوادر النساء في الحفظ أيضًا ما حدث به العلامة محمد سالم بن عبدالودود من أن أمه مريم بنت اللاعمة كانت تحفظ القاموس.

وقد اعتمد الموريتانيون على النظم لتسهيل الحفظ والتناقل، واستغلوا في ذلك براعتهم في اللغة وموهبتهم في الحفظ، كما تعد الرواية الشفوية إحدى الأدوات الثقافية المهمة التي أدت المرأة الموريتانية فيها دورًا كبيرًا، ولذلك فقد أنجز المعهد الموريتاني للبحث العلمي برنامجًا لجمع المادة المروية الغنية بمحتواها الثقافي والتربوي والأنثربولوجي، وتوثيقها وتدوينها خشية ضياعها نتيجة التحول السريع الذي يشهده المجتمع الموريتاني وهرم الأشخاص الذين يحملون هذه المادة مودتهم .

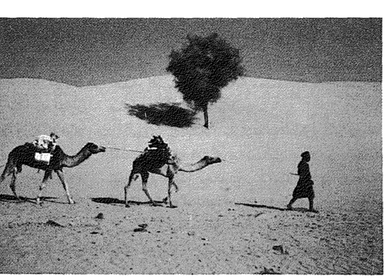
وللقبائل الموريتانية كثير من العادات والتقاليد التي ارتبطت بخيرات الطبيعة المحيطة، ومنها تفضيلهم للحوم الإبل، وألبان النوق التي يعدونها المصدر الأساسي للغذاء، كما تعتمد عليه الفتيات المقبلات على الزواج في عملية تجميلية تسمى «التبلاج» فتشرب الفتاة المقبلة على الزواج اثني عشر لترًا من حليب النوق يوميًا طلبًا لامتلاء جسدها لمدة تتراوح بين عام وعامين، حيث تعد السمنة دليل رقي اجتماعي في موريتانيا خاصة بين النساء؛ لذلك تشير الإحصائيات الرسمية إلى أن ٨٠٪ من النساء في موريتانيا يعانين السمنة، وأن نحو ٣٨٪ منهن يتم تسمينهن قسرًا.

البعد القومي

أطلق اسم موريتانيا الحالية من طرف المستعمر الفرنسي على الأرض الممتدة من حدود المملكة المغربية والجزائر شمالاً، وإلى نهر السنغال جنوبًا، ومن المحيط الأطلسي غربًا إلى جمهورية مالي شرقًا، وقد كان إطلاق اسم موريتانيا - والذي عرف تاريخيًا بأنه اسم لمملكة رومانية حكمت المناطق الجنوبية الغربية من الجزائر والمغرب الحاليين، وجزءًا من شمال الأراضي الموريتانية الحالية - على بلاد شنقيط بمنزلة حسم للجدل حول أي الأسماء التي عرفت بها هذه البلاد أحق بأن يطلق عليها.

فقد عرفت موريتانيا الحالية بأسماء متعددة أطلقها عليها الرحالة الذين زاروها خلال القرون الأخيرة، ومن أبرز من زارها الرحالة المغربي «ابن بطوطة» الذى حل بها في أواخر القرن الرابع عشر الميلادي وغيره كثيرون، وكان الشيخ محمد المامي أشهر علمائها قد سماها المنكب البرزخي نظرًا لموقعها الجغرافي، حيث يشكل ذلك الموقع زاوية هندسية بين ملتقى نهر صنهاجة — المعروف اليوم بالنهر السنغالي — والمحيط الأطلسي.

وبالإضافة إلى الاسم الذي أطلقه عليها الشيخ محمد المامي - رحمه الله — عرفت موريتانيا بإمبراطورية غانا وقد رافقها هذا الاسم لما كانت البلاد تشكل إمبراطورية فعلية تعتبر من أقدم الممالك التي شهدها غرب إفريقيا، حيث بسطت نفوذها السياسي على أجزاء واسعة من الدول الإفريقية المجاورة ومناطق كبيرة من بلاد شنقيط وتحديدًا في الأجزاء الجنوبية الشرقية منها، وقد تكونت هذه الإمبراطورية من قبائل السود والملثمين، والملثمين لقب يشمل قبائل صنهاجة الذين دخلوا البلاد في أواسط القرن الثاني الهجري ومن بين الأسماء التي اشتهرت بها موريتانيا أيضًا: بلاد التكرور، وصحراء المنكب، وبلاد شنقيط ، وبلاد المغافرة، والبلاد السائبة، وموريتانيا الملثمين، وأرض المليون شاعر، تلك هي الأسماء الأكثر شهرة لهذا البلد.



وقد ورث الموريتانيون عن الاستعمار الفرنسي الذي احتل البلاد من ١٩٠٢ حتى ١٩٦٠ بنية دولة كان الفرنسيون يديرونها طيلة فترة الاستعمار

من السنغال المجاورة، حيث كانت داكار عاصمة إفريقيا الغربية الفرنسية كلها. وكان الاحتلال الفرنسي قد قدم مشروعًا لإنشاء دولة البياظين Pays des Maures كان الغرض منه هو إقامة منطقة عازلة تفصل الفضاء العربي عن امتداده الحضاري (إفريقيا المسلمة) وبالتالي إيقاف المد الثقافي الديني الذي اضطلع به الدعاة والعلماء الشناقطة منذ قيام دولة الصناهجة.

وتضم دولة موريتانيا خمس قوميات تأتي في مقدمتها القومية العربية التي تزيد نسبتها على ٧٦٪ من مجموع السكان، بينما تتوزع نسبة ٢٤٪ على القوميات الزنجية الأربع وهي: التوكلور والساراكولي، والوولف، والسونينكي.

ويعاني المجتمع الموريتاني وجود النظام الطبقي والتعصب القبلي اللذين دأب الرأي الرسمي على نفي وجودهما في البلاد ، إلا أن الواقع يثبت وجودهما وتأثيرها على تشكيل الحياة السياسية والاجتماعية في موريتانيا.

وعلى الرغم من استقرار الموريتانيين في المدن فإن البعض منهم ما زال لا يصرح بميلاد أولاده، ولا بوفاة من يموت من أسرته ولا يصرح كذلك بتغير عنوانه عندما يغير سكنه، ثم إن طريقة كتابة أسماء الموريتانيين والاتفاق على تسمية أب واحد يشمل الأسرة كلها أمر يفرض الكثير من التحديات التي تتطلبها الحياة الحديثة.

وقد ساعد التنوع الطبقي على انتشار الوعي الثقافي، حيث أصبحت الفئات الأقل مرتبة تسعى لتعويض انخفاض مكانتها الاجتماعية من خلال المراتب العلمية والتعليمية، وقد أدى ذلك إلى إثراء الساحة الثقافية، وإن ظلت وسائل التثقيف الرسمية محدودة على مستوى البلاد.

وقد افتتحت مصر أول مكتبة عمومية في موريتانيا في عام ١٩٦٥م، وكان لهذه المكتبة دور فعال في إرفاد الساحة الثقافية والأدبية، كما ظلت «المحضرة» المؤسسة التعليمية والتثقيفية الرئيسية إلى جانب المسجد؛ حيث كان الجامع المؤسسة العلمية الأساسية في الحواضر الساحلية غير أن تحول مركز الثقل الاقتصادي والثقافي إلى المناطق الصحراوية، حيث القبائل الرحل قد استدعى ابتكار

ساعد التنوع الطبقي على انتشار الوعي الثقافي ، حيث أصبحت الفئات الأقل مرتبة تسعى لتعويض انخفاض مكانتها الاجتماعية من خلال المراتب العلمية والتعليمية ، وقد أدى ذلك إلى إثراء الساحة الثقافية ، وإن ظلت وسائل التثقيف الرسمية محدودة على مستوى البلاد

مؤسسات علمية تلائم الوضع الجديد.

وهكذا ظهرت مؤسسة «المحضرة» التي ما زالت تثير اهتمام الباحثين. ولعل كتاب الخليل النحوي: بلاد شنقيط المنارة والرباط هو أهم ما ألف حتى الآن حول هذه «الجامعات البدوية المتنقلة» وقد استعرض شهادات لباحثين موريتانيين وأجانب، أجمعت كلها على الإشادة بهذه المؤسسة الفريدة من نوعها في العالم الإسلامي، وربما في العالم قاطبة وقد أعاد النحوي عوامل نشأة هذه المؤسسة إلى تسعة عوامل هي:

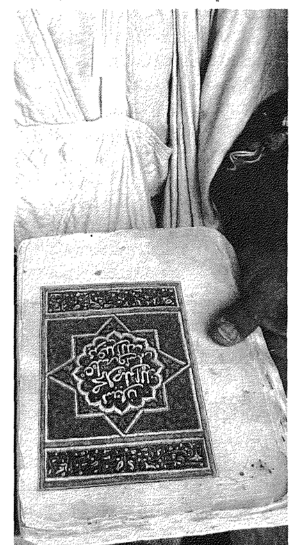
- كون الإسلام دين العلم.
- عناية الشناقطة بالعلم.
- تجارة الصحراء والبحار.
- الحروب القبلية.
- الهجرة إلى البلاد.
- الرحلات الدينية والعلمية.
- البداوة.
- الطرق الصوفية.
- المراسلات.

وقد تكون هذه العوامل كلها ساهمت بنصيب في نشأة «المحضرة» وتطورها، لكن هذه العوامل يشترك فيه الموريتانيون مع غيرهم، وما هو لصيق منها بالمجتمع الموريتاني دون غيره (مثل البداوة والحروب القبلية) يظهر أنه أقرب إلى العراقيل منه إلى العوامل المشجعة. ولذلك فإن ثمة تساؤلًا حول كيفية انتشار الثقافة تعلمًا وتعليمًا وتأليفًا

في مجتمع من البدو الرحل؟ أليس «العلم ربيب الحضارة»؟ كيف تنتشر الثقافة المكتوبة حيث لا توجد دولة بالمعنى المركزي للكلمة؟ هذه التساؤلات طرحت وكأنها تثير الإعجاب حول هذه النهضة، لكن أصحابها لم يقدموا إجابات واضحة عنها.

وقد انحسر دور المحضرة في الوقت الحالي بسبب كثرت الهجرات على المدن والإقبال على التمدرس النظامي نتيجة انحسار الفرص الاقتصادية التقليدية والبحث عن فرص عمل عصرية، كما أن القائمين على «المحضرة» لم يسعوا إلى جعلها أكثر فاعلية ومواءمة للعصر.

أما وسائل الإعلام فقد ظلت ضعيفة إلى فترة قريبة، فالجريدة الوحيدة التي استطاعت أن تستمر حتى الآن منذ إنشائها سنة ١٩٧٥ هي جريدة الشعب، وهي جريدة يومية ناطقة باسم الجهاز



الرسمي تصدر بعدديها العربي والفرنسي. أما عن الإذاعة والتليفزيون فبثهما محدود لا يتجاوز بضع ساعات يوميًا ولم يظهر التليفزيون بصفة منتظمة في موريتانيا قبل سنة ١٩٨٤م.

وتحاول الحكومة النهوض بالسينما الموريتانية من خلال تنظيم أيام تفكيرية حول هذا الغرض تتم فيها استضافة خبراء دوليين، وقد أكد مدير دار السينمائيين الموريتانيين أن دار السينمائيين بدأت مؤخرًا في تطوير صناعة السينما عن طريق خطة ثلاثية الأبعاد قوامها التكوين المهني، والبث السينمائي، وتنظيم لقاءات سينمائية.

وفي مجال الموسيقى والفنون الشعبية فقد طور مختلف مكونات الشعب الموريتاني من عرب وزنوج فنونًا موسيقية بينها من القواسم المشتركة ما يجعلها تبدو كالتوائم، خاصة من حيث المقامات والآلات، ومن أشهر الفنون الموسيقية ما يسمى بالهول البيظاني الذي يتميز بأنه فن «مقنن» بشكل دقيق. كما يوجد في موريتانيا آثار معمارية عالية الصياغة خاصة في المدن القديمة بأدار والحوض الشرقي وتكانت.

وقد عرف الشعر الموريتاني القصيدة الوطنية وتغنى الشعراء فيها بالوطن الذي هو الكنز الغالي وتركه الأجداد.

يقول الشاعر محمد بن إشدو:

يا موطني

يا أيها المليون والنيف الغني

يا مجد آبائي، وحفظ المجد غالي الثمن

يا قوت عيالي، لباسي، مسكني

يا رمز آمالي، مصيري، موطني

لن تستكين لغاصب، لن تنحني

يفديك، يحميك الشباب، ولن يقصر أو يني.

البعد العربي الإسلامي

أدت موريتانيا دورًا بارزًا في إثراء الحضارة العربية الإسلامية بعد أن دخلها الإسلام مع فتح موسى بن نصير عام ٧٠٨م، وأصبحت مركز إشعاع علمي وثقافي في تلك الفترة، كما كان لها دور كبير في توطيد أركان الدولة وخاصة في العهد الفاطمي.

وقد أدت حركة المرابطين دورًا مهمًا في نشر الثقافة العربية الإسلامية وتعميقها في بقاع الغرب

الإسلامي وإفريقيا الغربية، كما ارتبط الدعاة الموريتانيون بعلاقات وطيدة مع معاصريهم من المشرق والمغرب العربيين.

ولقد بلغ الإشعاع الثقافي الموريتاني أوجه في القرن الثالث عشر الهجري، حيث شهد أول نهضة علمية ما فتئت تثير افتتان مؤرخي الأدب والثقافة. وتبين لنا فهارس المخطوطات والمصنفات الموريتانية العربية ما أضافوه من إضافات جليلة إلى هذه المعارف. وقد تجاوز تأثير هذه النهضة حيز الصحراء الشنقيطية، إلى أعماق أفريقيا ومجاهلها، كما بلغ قلب المنطقة العربية من خلال من دعاهم الخليل النحوي (سفراء المحضرة).

وتجمع المصادر العربية والغربية على الدور الرئيسي الذي لعبه هؤلاء السفراء في تثبيت دعائم الثقافة العربية الإسلامية في إفريقيا السوداء، وكان للدولة والإمبراطوريات الدينية الإفريقية علاقة ولاء مباشر للمراكز العلمية والدينية الموريتانية، كما اشتهر «الشناقطة» في المشرق العربي بهذا الدور الريادي.

وتبرز شهادات طه حسين وأحمد حسن الزيات وغيرهما من أعلام النهضة المشرقية الدور البارز الذي أداه الأعلام الشناقطة في تجديد ينابيع الفكر العربي الحديث، ومن هؤلاء محمد محمود بن التلاميذ الشنقيطي، وأحمد بن الأمين، والشيخ محمد الأمين الشنقيطي، ومحمد محمود التندغي، والشيخ محمد المامي بن زين وغيرهم ممن ترجم له الخليل النحوي بإفاضة ودقة في كتابه بلاد شنقيط: المنارة والرباط.

وعلى الرغم من تجذر انتماء موريتانيا العربي وعراقة هذا الانتماء إلا أن المشروع الاستعماري ما فتئ يعمل على طمس هويته هذه من خلال سياساته الثقافية وإعداد ترتيبات اندماجية إقليمية تخرج موريتانيا من الدائرة العربية الإسلامية، ولقد كانت الورقة الثقافية إحدى أبرز بؤر الصراع السياسي الداخلي بين المجموعات الموريتانية المختلفة. فقد ركز التيار القومي على المطالبة بانتهاج التعريب الشامل في مجالات الثقافة والإدارة، واستطاع أن يجعل اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، وكان ذلك في المؤتمر الذي عقده حزب الشعب الحاكم في مدينة العيون عام ١٩٦٦م. وقد مهد هذا الأمر لإصلاحات تعليمية كان من أبرزها جعل تعليم اللغة العربية إلزاميًا في المدارس الحكومية.

وقد أدى هذا الإصلاح إلى أزمة داخلية عنيفة. ظهرت في تنظيم الأقليات الزنجية احتجاجات قوية تحولت إلى أحداث عنف دموية، راح ضحيتها بعض القتلى والجرحى من الجانبين العربي والزنجي. وعلى الرغم من هذه الأحداث إلا أن مشروع التعريب وتركيز الهوية العربية للبلاد قد قطع شوطًا كبيرًا بعد انضمام موريتانيا إلى الجامعة العربية في ١٩٧٣م، حيث تم اعتماد سياسة الاستقلال الثقافي وتدعيم الأصالة العربية.

وتظهر في الوقت الحالي في موريتانيا ثقافتان: قديمة ومعاصرة، وهما على طرفي نقيض، حيث يسعى أنصار كل منهما إلى نبذ ما لدى الآخر بحجة تأصيل الهوية وإثبات الذات لدى دعاة التقليد، وبحجة ضرورة التغيير والأخذ عن الحضارة المتقدمة عند دعاة التجديد.■

المراجع

- أحمد بن الأمين الشنقيطي. الوسيط في تراجم أدباء شنقيط والكلام عن تلك البلاد تحديدًا وتخطيطًا وعاداتهم وأخلاقهم وما يتعلق بذلك، ط٢، تحقيق فؤاد سيد، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٥٨م.
- المختار بن حامد. حياة موريتانيا، الجزء الثاني: الحياة الثقافية، تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٩٠ م.
- حسن أحمد محمود، قيام دولة المرابطين – صفحة مشرقة من تاريخ المغرب في العصور الوسطى القاهرة: دار الفكر العربي، د. ت.
- خليل النحوي، بلاد شنقيط المنارة والرباط عرض للحياة العلمية والإشعاع الثقافي والجهاد الديني من خلال الجامعات البدوية المتنقلة (المحاضر)، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.
- عبدالعزيز بن عبدالله السنبل، بلاد شنقيط أو موريتانيا بين الأمس واليوم .www.suhuf.net
- مباركة بنت البراء باته، الشعر الموريتاني الحديث من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٥، دراسة نقدية تحليلية، القاهرة من منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٨.
- موقع طريق الإسلام .www.akhawat.islamway.com

موريتانيا.. تحولات وتحديات

مصطفى محمد عامر * - مصر

*كاتب صحفي.

شهدت موريتانيا -بوابة إفريقيا الغربية ونافذتها على المحيط الأطلنطي- تحولات كبرى ظهرت على كافة المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومن هذه التحولات تعرضها لانقلابات عسكرية متعددة وحدوث تحولات في علاقاتها الخارجية وتعرضها لأزمات داخلية وتحولات في أدائها الاقتصادي. وفيما يلي نستعرض هذه التحولات

انقلابات متكررة

جاء قيام الدولة الموريتانية بعد أن قررت فرنسا التخلي عن مستعمراتها في الثامن والعشرين من تشرين الثاني عام ١٩٦٠ وتم تسليم السلطة للعسكريين؛ ذلك لأن هؤلاء العسكريين في نظر الفكر الفرانكفوني هم خريجو المعاهد الفرنسية، ومن هنا يكمن ضعف نوعية القيادات والنخب السياسية التي وصلت إلى هرم السلطة كذلك يمكن التعرف على إشكالية الصراع بين السلطة والمجتمع التي تأصلت في موريتانيا لفترة طويلة منذ الاستقلال، والتي حكمت بنفس الدستور الفرنسي حتى التسعينيات من القرن المنصرم حين تم وضع دستور جديد لهذه الدولة.

وكانت موريتانيا - المستقلة - قد ارتبطت بصلات وثيقة مع فرنسا - المستعمر السابق - خاصة في الحقبة الأولى التي شهدت تأزم العلاقات مع المغرب، وتجلت هذه الصلة في مواثيق الدفاع واتفاقيات التعاون (مثل اتفاق ١٩ يونيو ١٩٦١) والانخراط في التحالفات والمنظمات الفرانكفونية الإفريقية، مثل الاتحاد الإفريقي - المالغاشى.

إلا أن موريتانيا سرعان ما بدأت تنتهج خطًا يتميز ببعض الاستقلالية المتزايدة إزاء فرنسا، وقد تجلى هذا الخط خلال المؤتمرات الإفريقية ومؤتمرات عدم الانحياز، ومن خلال الانفتاح على البلدان العربية مثل مصر والجزائر، بالإضافة إلى الصين الشعبية التي أصبحت أبرز الشركاء الأجانب لموريتانيا وتكررت لقاءات ولد داداه بالزعيم المصري جمال عبدالناصر.

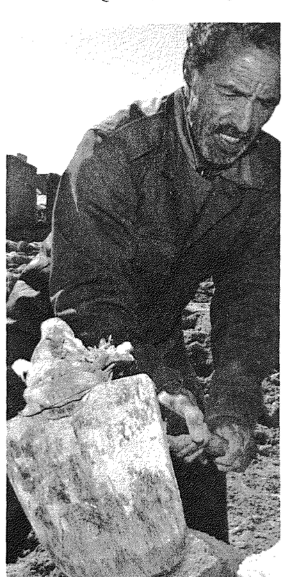
وفي الفترة نفسها خرجت موريتانيا نهائيًا من الاتحاد الإفريقي - المالغاشى في مايو ١٩٦١، طاوية بذلك صفحة طويلة من الارتباط العضوي بالتنظيمات الفرانكوفونية الإفريقية وفى الوقت ذاته انخرطت بصفة متزايدة في حركة عدم الانحياز، كما بدأت تبلور سياستها خلال حرب ١٩٦٧، حيث قطعت موريتانيا علاقاتها الدبلوماسية مع أمريكا وبريطانيا وقدمت احتجاجها على دعم البلدين لإسرائيل ونظمت في

العاشر من الشهر نفسه مظاهرات تأييد عارمة للزعيم جمال عبدالناصر.

كما ساهمت موريتانيا ماليًا في دعم المجهود الحربي وتم فتح مكتب تمثيلي لحركة فتح الفلسطينية في سنة ١٩٦٩. كما أدت موريتانيا دورًا دبلوماسيًا أساسيًا في اكتساب تأييد مختلف البلدان الإفريقية للقضية العربية.

وقد تحققت المصالحة مع المغرب، على هامش المؤتمر الإسلامي المنعقد في الرباط عام ١٩٦٩، وتم إعلان الاعتراف المغربي الرسمي بموريتانيا في ٢٦ سبتمبر من السنة نفسها عبر أول لقاء جمع ولد داداه بالملك الحسن الثاني.

وقد دشنت المصالحة مع المغرب بداية عهد جديد من العلاقات الوطيدة مع البلدان الشرقية



وخصوصًا بلدان الخليج العربي، وتوجت هذه العلاقات العربية بدخول موريتانيا جامعة الدول العربية في سنة ١٩٧٣ بعدما تم الاعتراف بها من طرف الدول العربية جميعها التي آثرت في البداية الوقوف مع الجانب المغربي.

وفي عام ١٩٧٥ خاضت موريتانيا حربًا ضروسًا مع جبهة «البوليزاريو» المطالبة بالسيادة على الإقليم الصحراوي والتي تدعمها الجزائر التي قطعت موريتانيا العلاقات معها في السابع من مارس ١٩٧٦. وقد أخذت الحرب منعرجًا خطيرًا بتسلل وحدات عسكرية من البوليزاريو إلى مشارف العاصمة نواكشوط التي تعرضت لقصف شديد في الثامن من يونيو ١٩٧٦.

وقد أدت هذه الأوضاع إلى عودة موريتانيا إلى الارتباط العسكري والسياسي الوثيق بفرنسا بعد مراجعة العلاقات معها في سنة ١٩٧٢. وعلى الرغم من أن القوات الصحراوية منيت بالهزيمة إلا أن استمرار الهجمات على المدن الموريتانية اقتضى اللجوء إلى الدعم العسكري المغربي والفرنسي منذ ١٩٧٧م، وهكذا اضطرت موريتانيا لإعادة علاقاتها مع فرنسا.

وقد فقدت موريتانيا منذ استقلالها الاستقرار السياسي حيث توالت الانقلابات العسكرية والمدنية والصراع على كرسي السلطة الموريتاني. وكان أوله عام ١٩٧٨م الذي أطاح بالرئيس الأول للدولة (مختار ولد داده) بقيادة مصطفى ولد محمد السالك رئيس هيئة الأركان الذي تأسست في عهده لجنة الإنقاذ الوطني، وقد استقال من السلطة ليخلفه بعد ذلك محمد محمود ولد أحمد لولي، وفي يناير ١٩٨٠م استولى محمد خونا ولد هيدالة على السلطة.

وفي أبريل ١٩٨١م أصبح رئيس أركان الجيش معاوية ولد سيد أحمد الطايع رئيسًا للوزراء لحكومة عسكرية جديدة والذي قاد انقلابًا على رئيس الدولة ولد هيدالة ليصبح الطايع الرئيس الخامس للجمهورية الموريتانية الإسلامية، وقد أعيد انتخابه مرتين في عام ١٩٩٢م وفي ١٢ ديسمبر ١٩٩٧م حصل على أكثر من (٩٠٪) من أصوات الناخبين الصحيحة، إلا أن أحزاب

المعارضة شككت في صحة هذه النتيجة ونزاهة الانتخابات الرئاسية.

ويرى المحللون أن الحركة السياسية في موريتانيا بدأت تزدهر بعد إقرار الدستور الجديد الذي نصّ على مجموعة مبادئ عامة منها جميع مبادئ حقوق الإنسان وحقوق المرأة، وأكد أنّ الإسلام هو دين الدولة، وأنّه المصدر الوحيد للقانون والذي يتلاءم مع متطلبات العلم الحديث، وبهذا الشكل أرضى التيارات الإسلامية التي كانت تطالب بتطبيق الشريعة الإسلاميّة،كما أرضى التيارات العصرية التي كانت تطالب باحترام حقوق الإنسان والمرأة، وأكد أنّ الشعب الموريتاني شعب مسلم عربي وإفريقي كما أقرّ اللغة العربية لغة رسمية من دون شريك في رسميتها ومن دون ازدواجية في سيادتها، لكن النظام السياسي الموريتاني قام بحرمان التيارات الوطنية والإسلامية من المشاركة الإيجابية في الحياة السياسيّة.

تحول في العلاقات

في السجل السياسي الموريتاني نقاط ساخنة في علاقاتها مع شقيقاتها العربية والإسلامية والإفريقية. فعلى الرغم من جهود الحُكم الموريتاني في تحسين علاقاته مع الأقطار العربية إلا أنه قد أضاع هذه الجهود بتوقيعه على اتفاقية الاعتراف بإسرائيل في نوفمبر ١٩٩٥م، وقيام وزير الشؤون الخارجية والتعاوني الموريتاني في أكتوبر ١٩٩٨م بزيارة لفلسطين المحتلة واجتماعه مع بنيامين نتانياهو وسط استنكار وانتقادات من جامعة الدول العربية لتعارضها مع مقررات الجامعة حول وقف تطبيع العلاقات مع الكيان الصهيوني.

وتوجت هذه العلاقات بالتبادل الدبلوماسي بينهما وإقامة علاقات كاملة في أكتوبر ١٩٩٩م، وقيام وزير الخارجية الموريتاني في مايو ٢٠٠١م بزيارة لفلسطين المحتلة واجتماعه مع شارون. هذا في الوقت الذي بدأت فيه علاقاتها مع العراق وليبيا وعدد من الدول الإفريقية في الانحسار بعد أن اتهمتها موريتانيا بالتدخل في الشأن الداخلي

في السجل السياسي الموريتاني نقاط ساخنة في علاقاتها مع شقيقاتها العربية والإسلامية والإفريقية ، فعلى الرغم من جهود الحكم الموريتاني في تحسين علاقاته مع الأقطار العربية إلا أنه قد أضاع هذه الجهود بتوقيعه على اتفاقية اعتراف بإسرائيل في نوفمبر ١٩٩٥م

وزعزعة الأمن والاستقرار السياسي فيها، ترافق ذلك مع قطع وربط في علاقاتها مع الأقطار العربية والإفريقية الأخرى وفقًا لما تستدعيه المصلحة الموريتانية الجغرافية والسياسية والاقتصادية والأمنية والعرقية.

وعلى الرغم من أنه قد برزت عشرات الأحزاب السياسية وتلاشت أحزاب أخرى بسبب عدم الاستقرار وكثرة الانقلابات العسكرية المتعاقبة على الحكم في موريتانيا إلا أنه يمكن النظر إلى الخريطة السياسية الموريتانية عبر أربعة تيارات رئيسية أهمها التيار الإسلامي وهو التيار المعارض الرئيسي ويتحركِ من خلال حزب الأمة ورغم أنه غير مرخص إلا أنه تيار قوي وله تأثير واضح نظرًا لطبيعة الشعب الموريتاني المسلم والمحافظ.

أما التيار القومي العربي فأحزابه تقترب وتبتعد حسب مصلحتها من النظام غير أنه في مرحلة لاحقة اتهم هذا التيار بمحاولات الاستيلاء على السلطة.كما حدث لحزب البعث الموريتاني آنذاك. ثم يأتي التيار الفرنكفوني الذي يقود موريتانيا من خلال النخبة العسكرية الحاكمة وبعض الموالين لمسألة تغريب موريتانيا، أما التيار الأخير فهو التيار الإفريقي وهو التيار الذي يمثل الزنوج في جنوب موريتانيا وهو أقلية وقد اتهم

أيضًا بمحاولات الإطاحة بالنظام.

ورغم كل هذه التيارات الموجودة على الساحة الموريتانية يؤخذ على هذه الحركات والقوى السياسية والأحزاب أنها لا تملك برامج متكاملة كما أن مواقفها أحيانًا غير واضحة المعالم من بعض القضايا الأساسية باستثناء التيار الإسلامي. ويلاحظ المطلع على الشأن المغاربي أن القوى الإسلامية والقومية هي التي تشكل الرقم الصعب في التعامل مع النظام الموريتاني السابق، بالرغم من بقاء المؤسسة العسكرية الحاكمة مشرفة على أدق تفاصيل صناعة القرار السياسي الموريتاني.

وبالرغم من وجود ثلاثة عشر حزبًا سياسيًا في موريتانيا إلا أنها أحزاب شكلية ليست بفاعلة وهناك أحزاب وقوى لم يسمح لها بالتصريح كحزب اتحاد القوى الديمقراطية وحزب الطليعة وآخرها حزب الملتقى الديمقراطي.

كما أن الملف الموريتاني الذي بين أيدي العسكريين الجدد ملف مليء بالنقاط الحساسة سواء الخارجية أو الداخلية وخصوصًا ملف التطبيع مع إسرائيل واعتراف موريتانيا بإسرائيل دون الرجوع إلى البرلمان المنتخب، حيث اندفع النظام السابق في موريتانيا لكسب اللوبي اليهودي داخل الكونجرس الأمريكي للحصول على الدعم والمساعدات وذلك لا يتم دون المرور عن طريق تل أبيب، خاصة بعد أن ساءت العلاقات الفرنسية - الموريتانية على ضوء اعتقال فرنسا مجموعة من أركان ضباط النظام الموريتاني السابق بتهمة تعذيب سجناء سياسيين، وقد أدى هذا الإجراء إلى ردة فعل قوية من نظام العقيد ولد طايع الذي رد بطرد الخبراء العسكريين الفرنسيين وفرض تأشيرات على جميع الفرنسيين الراغبين في دخول موريتانيا.

أما الملفات الداخلية فهي كثيرة غير أن أهمها مشكلة العصبية القبلية والجهوية ونظام العبودية الذي لم تتخلص منه موريتانيا، بجانب البطالة وتردي الوضع الاقتصادي والاعتماد المباشر على المساعدات الخارجية بالإضافة إلى القوانين التي تسن تباعًا لمصلحة نظام الحكم مثل قانون الصحافة ١٩٩١بتهمة محاولات الإطاحة بالنظام السابق، وملاحقة عناصر التيار الإسلامي وتضييق الخناق عليهم وتصنيف المواطنة على أنها الولاء للنظام، بالإضافة إلى عدم استقلالية القضاء حسب تقارير المنظمات العالمية.

كما أن المجتمع الموريتاني يعاني هشاشة البنايات الحزبية التي تجعل الانتخابات مجرد تنافس شخصي، وهو تنافس تشوشه الانسحابات المتواترة من جانب هذا المرشح لصالح ذاك، واستبدال المواقع وتحول تلك المجموعة أو أولئك الأشخاص من طريق لآخر، حيث تبقى سيطرة الانتماء القبلي والطبقي هي الأكثر حضورًا والأقوى في تحديد مسارات الانتخابات.

بصرف النظر عن مجمل العوامل والمسببات الداخلية المتمثلة في المصاعب الاقتصادية والاحتقان السياسي الداخلي على مستوى الشارع الموريتاني فإن الكثير من المحللين يرى أن المحاولات الانقلابية كان الجزء الأكبر من مسبباتها يعزى إلى محاولة طمس الهوية العربية لجمهورية موريتانيا

استياء عام

أفضت العلاقات الثنائية بين النظام الموريتاني وإسرائيل إلى قطع كل جسور التواصل بين المعارضة الموريتانية الوطنية والإسلامية والنظام الموريتاني، وقد تفاعل النظام الموريتاني بعد ذلك مع أحداث ٢٠٠١/٩/١١م في أمريكا متبنيًا النهج الأمريكي في التعاطي مع الحركات الإسلاميّة وشنّ حملة اعتقالات واسعة في صفوف الإسلاميين والوطنيين، وجرى تعذيب المعتقلين ـ كما اعترف بذلك العديد من المعتقلين السياسيين.



ثم جاء انفتاح موريتانيا على إسرائيل، ثم على المشروع الأمريكي الأمني القاضي بملاحقة كل ما يمتّ بصلة إلى الإسلام.

وفي يوم الأحد ٨ يونيو ٢٠٠٣م استقبلت موريتانيا صباحها على أصوات نيران المدافع والبنادق وحرائق الانفجارات وأدخنتها للإطاحة بحكومة الرئيس ولد الطايع، وكانت الأسباب تشير إلى:

- حالة الاحتقان السياسي الداخلي في أعقاب الاحتلال الأمريكي للعراق.
- علاقات موريتانيا بالكيان الصهيوني.
- الاعتقالات التي جرت وطالت رموز التيارين القومي والإسلامي.

تحديات متعددة

لقد أدت الأحداث إلى الكشف عن وجود أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية وإنسانية في البيت الموريتاني، وتفرض هذه الأزمات تحديات على الحكومة الموريتانية تتمثل في ضرورة إجراء إصلاحات سياسية واقتصادية واجتماعية في موريتانيا. ومنها المشاركة المتساوية لجميع أبناء مناطق وقبائل موريتانيا في الشأن السياسي والاقتصادي والعسكري والأمني الموريتاني ودون تفضيل لجماعة دون أخرى أو تقريب قبيلة على حساب إبعاد الأخرى، وكذا قطع العلاقة مع إسرائيل وتحسين العلاقة مع الأقطار العربية والإفريقية.

ودعم الكفاح العربي المشروع والمتمثل في انتفاضة الشعب الفلسطيني. بالإضافة إلى تحسين العلاقات مع جميع القوى الفاعلة في موريتانيا ومشاركتها في صياغة القرار الوطني السياسي والاقتصادي والاجتماعي والفكري.

وبصرف النظر عن مجمل العوامل والمسببات الداخلية المتمثلة في المصاعب الاقتصادية والاحتقان السياسي الداخلي على مستوى الشارع الموريتاني فإن الكثير من المحللين يرى أن المحاولات الانقلابية كان الجزء الأكبر من مسبباتها يعزى إلى محاولة طمس الهوية العربية لجمهورية موريتانيا وإقامتها لعلاقات دبلوماسية مع إسرائيل، والذي عمل على تأجيج الشعور القومي للشعب الموريتاني عامة وقواه السياسية الوطنية والعربية والإسلامية.

كما يتوقع أغلب المحللين أيضًا استمرار هذه المحاولات سواء العسكرية أو أي أشكال سلمية أخرى ستتركز ضمن محور قطع هذه العلاقات المشينة الرامية إلى طمس الهوية العربية والإسلامية للشعب الموريتاني المعروف بانتمائه العربي والإسلامي الفطري.

تحولات اقتصادية

وعلى المستوى الاقتصادي تتمتع موريتاني بوجود موارد مهمة للتنمية حيث تؤكد مؤشرات عديدة وجود ثروة معدنية كبيرة في باطن الأرض. هذه الثروة قد استغل بعضها مثل الحديد والنحاس والذهب والجبس، وينتظر البعض الآخر الاستغلال مثل الفوسفات والكبريت والنفط.

وعمليات التنقيب جارية عن المزيد.

وفيا يلي بيان بالمؤشرات الاقتصادية خلال الفترة من ١٩٩٩م وحتى ٢٠٠٣ م كما أوردها تقرير البنك الدولي:

تتمثل الصناعات الأساسية في: صناعات استخراج المعادن، والصناعات الزراعية - الغذائية، والصناعات الكيماوية وما يرتبط بها من قطاعات مثل: الصابون، ومواد التجميل والمواد البلاستيكية.

ومن ناحية الموارد البحرية فالشواطئ غنية بالأسماك ويتركز نشاط الصيد في مدينة انواذيبو، ونتيجة لتشجيع زيادة القيمة المضافة للثروة السمكية ظهرت أخيرًا صناعات حديثة لمعالجتها.

وأما القطاع الزراعي فهو وإن كان يشكو من الظروف المناخية للوسط الطبيعي، إلا أن ما قامت به الدولة من استثمارات ضخمة في هذا القطاع وما بذلته من جهود في إطار منظمة استثمار نهر السنغال بالتضافر مع جهود القطاع الخاص، كل ذلك قد خلق ظروفًا مواتية لتنمية زراعة حديثة.

أما بالنسبة لمؤشرات الأداء الاقتصادية، فإن معدل النمو يحوم حول ٥٪ ويبلغ صافي الناتج المحلى نحو ٥,٦٪ في السنوات الأخيرة تمكنت البلاد من تحقيق فوائض نسبية في الميزانية.

وعلى المستوى الخارجي فقد تطورت أرصدة العمليات الجارية لتحقق فائض بمقدار ٠,٨٪ على الرغم من الديون والظروف الدولية الصعبة، فإن وضعية احتياطيات الصرف تحسنت بشكل ملحوظ

بالإضافة إلى احتواء ظاهرة التضخم بشكل ملموس نتيجة النشاط الاقتصادي الجاري وفعالية السياسات النقدية وكذا السياسات في مجال الموازنة..

هذا الأداء الجيد على مستوى الاقتصاد الكلي قد صاحبه تحسن في مؤشرات التنمية البشرية المستدامة، حيث إن المصاريف المخصصة للقطاعات الاجتماعية قد ازدادت بشكل ملحوظ. تحسنت كذلك ظروف الوصول إلى المياه الصالحة للشرب سواء في الوسط الحضري أو في



الوسط الريفي، كما شهدت الفترة الأخيرة نموًا في قطاعات التنمية الريفية والصيد والتهذيب والقطاع المالي المحلي ورسمت سياسات لتنمية الزراعة المروية والمياه والطاقة وقطاع السياحة

ويعتمد حوالي نصف سكان موريتانيا على النشاط الزراعي وتربية الحيوان، بالرغم من أن العديد من الرعاة والمزارعين قد تعرضوا لحملات نقل إلى المدن بسبب تكرار الأعاصير والجفاف الذي أصاب البلاد خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي. وتمتلك موريتانيا

احتياطيًا هامًا من خام الحديد، إذ يشكّل نسبة ٤٠٪ من إجمالي الصادرات. ومن الملاحظ أن انخفاض أسعار الحديد بالأسواق الدولية، قد ساهم إلى حد بعيد في انخفاض الإنتاج.

نظرًا لموقع موريتانيا في شمال غرب القارة الإفريقية وبحدود شمالية مع المغرب وشرقية مع مالي وجنوبًا مع السنغال فإن شاطئها يمتد على مسافة ٣٥٠ ميلاً (٥٩٢كلم) على المحيط الأطلنطي، وغالبية أراضي البلاد صحراوية، باستثناء الأطلنطي، ووادي نهر السنغال الخصب في الجنوب، والأراضي المعدة للرعي في الشمال.

وتعتبر المياه الموريتانية من بين أغنى المناطق العالمية للصيد البحري، غير أن الاستغلال المكثّف لهذه الثروة بواسطة الأجانب يعتبر مصدر تهديد حقيقي لهذا المصدر الأساسي للدخل، ويذكر على هذا الصعيد أن أول ميناء بحري عميق قد تم افتتاحه خلال عام ١٩٨٦، قرب نواكشوط.

وتجدر الإشارة إلى أن الجفاف مقرونًا مع سوء الإدارة في السابق، قد زاد من حجم الديون الخارجية الموريتانية.

وخلال شهر شباط (فبراير) ٢٠٠٠، تم إعفاء موريتانيا من ديونها الكثيرة تحت مبادرة إعفاء الدول الفقيرة والمديونة بكثرة عالميًا. وفي كانون الأول (ديسمبر) ٢٠٠١، تلقت موريتانيا دعمًا كبيرًا من الدول المقرضة والدائنة لها.

نفس العام، تم العثور على آبار نفط على بعد ٨٠ كلم عن الشاطئ (أوفشور). ولهذه الآبار إمكانيات هامة لإنتاج النفط، مما فتح آفاقًا جديدة أمام الاستثمارات الخارجية المباشرة.

وفي حزيران (يونيو) من عام ٢٠٠٢، أعفى صندوق النقد الدولي موريتانيا من بعض ديونها الخارجية، التي تقدّر قيمتها بحوالي ١,١ مليار دولار، وهو ما يقارب نصف مديونية موريتانيا الإجمالية.

على صعيد آخر، صدر قانون استثمار جديد خلال شهر كانون الأول (ديسمبر) ٢٠٠١، أدى إلى تحسين فرص الاستثمار الأجنبي المباشر. وبحسب المعلومات المتوافرة فإن قانون الاستثمار الجديد لعام ٢٠٠١، يهدف إلى تشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر في موريتانيا، من خلال تسهيل الخطوات الإجرائية المتبعة، كما أنه يفتح المجال أمام المستثمر في كافة المجالات الاقتصادية مع ضمان تحرير ونقل وتحويل رأس المال.

وبهذا الصدد عمدت الحكومة الموريتانية إلى إقامة الأجهزة القضائية المناسبة لحل النزاعات التي يمكن أن تنشأ في هذا الإطار، إضافة إلى منحها العديد من الإعفاءات والإغراءات المهمة للمستثمرين.

وتجرى مفاوضات بين موريتانيا وصندوق النقد الدولي، لمعالجة العديد من القضايا والمشاكل التي تواجه موريتانيا اقتصاديًا، ولاسيما فيما يتعلق بمواضيع الإصلاح الاقتصادي والالتزام المالي والنقدي وغيرها من الشؤون الأخرى.

ومن الجدير ذكره أن إنتاج النفط وتصديره بكميات كبيرة قد بدأ في عام ٢٠٠٥. وفي مجال آخر ما تزال الحكومة تسعى بكل جهد إلى تقليل نسبة الفقر في البلاد، وتحسين الصحة والمستوى المعيشي القائم فضلاً عن تشجيع وتطوير وتكثيف عمليات التخصيص للاقتصاد الوطني.

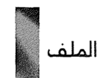
وتتميز موريتانيا بالعديد من مقومات السياحة مثل الرمال الذهبية التي تمتد على مرمى البصر. والواحات الخضراء ذات الظلال الوارفة وكذا المراعي المنتشرة في أماكن نزول الغيث والحياة البدوية البسيطة الخالية من تعقيدات ... ية المعاصرة.بجانب ذلك فإن لا الانصراف إلى الصراع على السلطة.

المراجع

١- ملخص التقرير الشامل حول الأوضاع العربية الصادر عن اجتماع الأمانة العامة للمؤتمر القومي العربي: www.arabrenewal.com

٢- الوكالة الموريتانية للأنباء: www.ami.mr

٣- موقع دراسات عن الدول: Country Studies US: /http://countrystudies.us/mauritania



التعليم في موريتانيا

احتياجات خاصة لمجتمع يعوزه الاستقرار

نايل يوسف سيف* - مصر

*مدرس المناهج وطرق التدريس بجامعة أسيوط .

يحفل تاريخ موريتانيا بالخلافات والانقلابات صعودًا وهبوطًا منذ استقلالها في ٢٨ نوفمبر ١٩٦٠م، فبعد فوز حزب مختار ولد دادة بكافة المقاعد في أول انتخابات عامة، وتنصيبه رئيسًا للبلاد، أطاح انقلاب عسكري بحكمه في عام ١٩٧٨م، وتم اعتقاله ثم أفرج عنه لاحقًا حيث توجه إلى منفى له في فرنسا، وتولت السلطة لجنة عسكرية بقيادة رئيس الأركان مصطفى ولد محمد السالك. وتم وقف العمل بالدستور وحل الجمعية الوطنية وتشكيل ما عرف بلجنة الإنقاذ الوطني، وهي لجنة عسكرية أيضًا.

وفي نفس العام استقال السالك وخلفه في الرئاسة رجل عسكري آخر هو محمد محمود ولد أحمد لولي. وبعد أقل من عامين استولى محمد خونه ولد هيداله على السلطة، وشكل حكومة مدنية وأعلن دستورًا جديدًا للبلاد يقضي بالعمل بنظام متعدد الأحزاب، غير أن رئيس أركان الجيش معاوية ولد سيد أحمد الطايع أصبح رئيسًا للوزراء في أبريل ١٩٨١م في حكومة عسكرية جديدة، وأعلن التخلي عن الدستور الجديد وقاد سخطًا شعبيًا على حكم «هيدالة» أدى إلى انقلاب عسكري في ديسمبر ١٩٨٤م، ومن ثم وصل الطايع إلى السلطة.

وفي أبريل ١٩٩١ طرح معاوية ولد سيد أحمد الطايع سلسلة من المقترحات لدستور جديد يقضي بالتعددية الحزبية، ولكن وبحلول شهر فبراير من عام ١٩٩٢م كانت ستة أحزاب معارضة قد أعلنت انسحابها من انتخابات الجمعية الوطنية لتشككها في العملية الانتخابية.

وفي ديسمبر ١٩٩٧م أجريت انتخابات رئاسية أعادت الطايع إلى السلطة بحصوله على أكثر من ٩٠٪ من إجمالي الأصوات الصحيحة، ولكن أحزاب المعارضة – التي كانت قد سعت دون نجاح إلى تأسيس لجنة انتخابية مستقلة – زعمت وجود عمليات غش انتخابي واسعة النطاق.

وقد حاولت حكومة الطايع المواءمة بين توجه موريتانيا بوصفها بلدًا إسلاميًا وبين سياسة خارجية غربية الميول. وبعد خلاف مرير أتى بعد وئام مع الرئيس العراقي السابق صدام حسين، بدل ولد الطايع تحالفه مع العراق بتحسين العلاقات مع إسرائيل، وقد جاءت إثر ذلك محاولة انقلاب عسكري ولكنها باءت بالفشل.

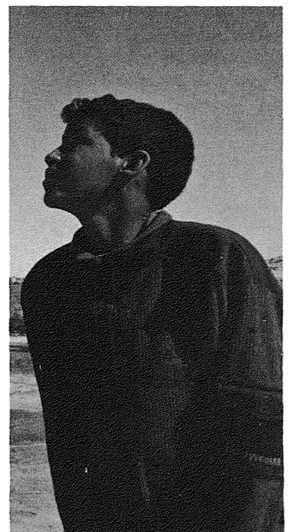
لكن الأمور لم تستقر حتى وقع الانقلاب الأخير في أغسطس ٢٠٠٥م، وأعلن المجلس العسكري برئاسة العقيد علي ولد محمد فال نهاية النظام الشمولي لولد الطايع.

وقد عانى الشعب الموريتاني ويلات عدم الاستقرار السياسي، فضلاً عن شظف العيش والصراع المرير مع الطبيعة الصحراوية في سبيل الحصول على الماء والكلأ، حيث يعيش سكان البادية حياة الترحال، ويعيش سكان المدن حياة النزوح عقب كل فصل من فصول الانقلاب السياسي والصراع العسكري.

ويتكون المجتمع الموريتاني من عرقيات مختلفة تشمل بعض القبائل العربية والبربر والزنوج، كما يعاني هذا المجتمع من الازدواجية اللغوية. فهناك اللغة العربية، وتعرف المجموعات المختلفة التي تتحدثها بالمور، وهناك اللغة الفرنسية التي يفضلها السود لأسباب سياسية، أما في الجنوب فإن المجموعات السوداء تتحدث بلغات متعددة منها: الفولفولدي، والأزير، والولوف، والماندى – كان.

ويأمل الموريتانيون أن تستتب الأمور، ويعيشون الرخاء على ضوء ما تعهد به الرئيس الجديد للبلاد من حسن تسيير للثروة واستغلال مصادر النفط والغاز المقابلة لسواحل البلاد، والبدء في استغلال أكبر لموارد إضافية كالذهب والنحاس، وكذلك ما تعهد به من اتخاذ إجراءات صارمة لضمان محاربة الفساد، وتشكيل جهات رقابية متعددة وحازمة، لا تستثني أحدًا من المساءلة والتفتيش.

ومع استقلال موريتانيا في بداية الستينيات من القرن الماضي إلا أنها ظلت حتى أواخر الثمانينيات في مرحلة مبكرة من نظامها التعليمي نتيجة لعدم الاستقرار السياسي والتعدد العرقي واللغوي داخل البلاد. وقد انقسم التعليم في موريتانيا في فترة ما بعد الاستقلال على قسمين: الأول تعليم باللغة العربية، والثاني تعليم مزدوج اللغة، تغلب عليه اللغة الفرنسية مع تخصيص ساعات قليلة لتعليم اللغة



العربية، وقد استمر هذا النظام التعليمي عشرين عامًا من ١٩٧٩ م - ١٩٨٩م وكان «المور» يقبلون على تعليم أبنائهم التعليم العربي، بينما يقبل السود والبربر على التعليم الفرنسي.

و قد كان وجود هذا الانقسام في النظام التعليمي الموريتاني سببًا في زيادة عوامل الفرقة والتمييز بين أبناء الأمة. وبالإضافة إلى ذلك ـ ومع الجهود الكبيرة للحكومة وإنفاقها قدرًا كبيرًا من الدخل القومي على المدارس الحكومية ـ فإن مستوى التعليم في تلك المدارس كان يتدنى عامًا بعد عام، مما دفع الأسر الغنية إلى تعليم أبنائها في المدارس الخاصة التي كانت تقدم مستوى أفضل ـ نسبيًا ـ من التعليم.

وحرصًا من الحكومة على الوحدة الوطنية وبناء البرامج التعليمية الحديثة والموسعة والموجهة لتنمية المهارات الحياتية المختلفة بغرض تلبية الاحتياجات المتزايدة إلى العمالة الفنية الماهرة، وحرصًا منها على تطوير النظام التعليمي في مراحله المختلفة لسد تلك الاحتياجات، فقد قررت علاج الموقف ورأب الصدع القائم في النظام التعليمي وذلك بإنشاء نظام تعليمي موحد وفعال لجميع الموريتانيين دون تفرقة، فأصدرت القانون رقم ٩٩٠١٢ بتاريخ ٢٦ أبريل لسنة ١٩٩٩م، والمتعلق بإصلاح النظام التهذيبي (التعليمي) وتعزيز المكاسب التي تم تحقيقها مع مواصلة التحسين النوعي والكمي وتشجيع الانفتاح على العالم بما يساعد على مواجهة تحديات الألفية الثالثة، مع الأخذ في الاعتبار الحفاظ على القيم والثقافة الإسلامية، ولتحقيق هذا الهدف حرص واضعو النظام التعليمي الجديد على تعميم تعليم اللغة العربية في جميع صفوف المدارس الابتدائية بوصفها اللغة الرسمية للبلاد، وتأجيل البدء في تعليم اللغة الفرنسية على الصف الثاني الابتدائي، بينما تم تأجيل تعليم اللغة الإنجليزية إلى بداية المرحلة الثانوية، على أن يتم تعليم المقرارت العلمية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء والكمبيوتر باللغة الفرنسية في جميع المراحل التعليمية.

ويتكون نظام التعليم في موريتانيا من عدة مراحل تشمل: مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم العالي.

وفيما يلي نتناول تطور التعليم في تلك المراحل:

مرحلة ما قبل المدرسة

تشمل هذه المرحلة الأطفال في عمر (٣ - ٦) سنوات، ويقبل الموريتانيون من مختلف الأعراق على تحفيظ أبنائهم القرآن الكريم في هذه المرحلة وتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة باللغة العربية، وتتعدد المؤسسات التي تقدم الرعاية لهؤلاء الأطفال لتشمل: دور رياض الأطفال الحكومية، والخاصة، والأهلية، وتشير الإحصاءات إلى أن عدد الأطفال ممن هم في سن القبول في رياض الأطفال قد زاد في عام ٢٠٠٠م عن (٣٣٠) ألف طفل بنسبة ١٣,٢٪ من مجموع سكان موريتانيا. وقد تطورت الرعاية المقدمة للأطفال في تلك الدور تطورًا كبيرًا، فقد بلغ عدد دور رياض الأطفال الحكومية في عام ١٩٩٩م اثنتا عشرة دارًا تستوعب (١١١٦) طفلاً، كما بلغ عدد رياض الأطفال الخاصة مائة وخمسًا وثلاثين دارًا تضم (٤٢٠٠) طفل، بالإضافة إلى سبع وستين دارًا تابعة للجمعيات الأهلية تنتشر في بعض الولايات دون غيرها وتقدم الرعاية لأكثر من (٧٠٥٠) طفلاً.

وتشير الدراسات إلى أن التعليم في رياض الأطفال يفتقر إلى توظيف الأنشطة التربوية التي تسهم في تطوير شخصية الطفل وحثه على التواصل وتمكينه من تكوين مهارات الاستعداد اللغوي بشكل سليم، كما أن تعليم الطفل في هذه المرحلة ما زال يتم بالتلقين ويفتقر إلى استخدام الوسائل التعليمية والترفيهية. ومع الزيادة الملحوظة في عدد دور رياض الأطفال فإن نسبة ٤,٥٪ فقط ممن هم في سن القبول بهذه الدور هي المستفيدة من الرعاية وذلك طبقًا لإحصائية الأمم المتحدة لعام ٢٠٠٠م.

مرحلة التعليم الابتدائي

ومدة الدراسة بها ست سنوات، وقد قطعت موريتانيا شوطًا كبيرًا في مجال مد مظلة التعليم الابتدائي ليشمل نسبة كبيرة ممن هم في سن الالتحاق بالتعليم على المستويين الكمي والجغرافي؛ بحيث شملت هذه المظلة نسبة كبيرة من ولايات ومدن وقرى البلاد. ومما يدعم ذلك تتبع أعداد الملتحقين بالمدرسة الابتدائية عبر السنوات المختلفة، فقد بلغ إجمالي التلاميذ بالمرحلة الابتدائية في عام ١٩٦٤م، (١٩١٠٠) تلميذ وتلميذة بنسبة (١٤٪) من إجمالي عدد الأطفال الذين يجب أن تتاح لهم فرص التعليم الابتدائي. وفي عام ١٩٨٤م قفزت هذه النسبة لتصل إلى ٣٥٪، وفي العام الدراسي ٨٥ - ١٩٨٦ ارتفع عدد التلاميذ المنتظمين في صفوف المرحلة الابتدائية إلى (١٤٠٨٧١) تلميذًا وتلميذة، وفي كل الأحوال كانت أعداد التلاميذ الذكور تزيد كثيرًا عن أعداد الإناث، وقد بلغ عدد المدارس الابتدائية في نفس العام (٨٧٨) مدرسة وبلغ عدد المعلمين العاملين بتلك المدارس (٢٩٠٠) معلم ومعلمة.

> انقسم التعليم في موريتانيا في فترة ما بعد الاستقلال على قسمين: الأول تعليم باللغة العربية، والثاني تعليم مزدوج اللغة، تغلب عليه اللغة الفرنسية مع تخصيص ساعات قليلة لتعليم اللغة العربية، وقد استمر هذا النظام التعليمي عشرين عامًا من ١٩٧٩م - ١٩٨٩م

وقد كانت الحكومة حريصة على الاهتمام بتعليم اللغة العربية في هذه المرحلة بوصفها اللغة الرسمية للبلاد، وذلك مع كثرة الحملات التي كانت تدعو إلى استبدال الفرنسية بها. وقد أخذت الحكومة على عاتقها - خلال الخمسة عشر عامًا الماضية - ضرورة تطوير نظام التعليم الابتدائي، ووضعت في أولوياتها استيعاب جميع الأطفال ممن هم في سن الإلزام، والحد من التسرب من التعليم، وقد أبرزت تقارير الأمم المتحدة كثيرًا من الإيجابيات التي تحققت في التعليم الابتدائي خلال الفترة الماضية حيث أصبح التعليم الابتدائي في عام ٢٠٠٣م متاحًا في حوالي ٩٠٪ من الرقعة الجغرافية للبلاد كما ارتفع إجمالي أعداد التلاميذ المنتظمين

في الدراسة في المرحلة الابتدائية من (١٨٧٥٠٢) في عام (٩١ – ١٩٩٢) إلى (٣٧٥,٦٩٥) في العام الدراسي (٢٠٠١ – ٢٠٠٢). وفي نفس الفترة زادت أعداد المدارس من (١٣٠٩) إلى (٣٢٦٦) مدرسة، كما زاد عدد معلمي المرحلة الابتدائية من (٣٩٦٧) إلى (٩٦٠٤) معلمين. وبذلك انخفض متوسط عدد التلاميذ لكل معلم من (٤٧,٧) إلى (٤٠,١) تلميذ لكل معلم في نفس الفترة.

ومع ذلك فإن هذه النسب المتفائلة قد اقترنت بمعدل كبير للتسرب من التعليم الابتدائي. ومع أن نسبة التسرب قد قلت من ٥٥٪ عام (١٩٩٨ – ١٩٩٩) إلى ٤٥٪ في عام (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) إلا أنها مازالت تمثل نسبة كبيرة وخطيرة.

ويشكو التعليم الابتدائي من العجز الشديد في أعداد المعلمين وبخاصة أولئك الذين يتحدثون الفرنسية ومزدوجو اللغة. كما أن هناك نسبة غياب كبيرة بين المعلمين تتطلب تطبيق إجراءات رادعة تجاههم. وكذلك تكثيف المتابعة الميدانية.

موريتانيا

١.الاسم الرسمي للبلاد: الجمهورية الإسلامية الموريتانية.
٢.نظام الحكم: جمهوري.
٣.تعداد السكان: ٣,١مليون نسمة.
٤.المساحة: ١,٠٣٠,٧٠٠ كيلومتر مربع.
٥.العاصمة: نواكشوط.
٦.الدين: الإسلام.
٧.اللغات الرئيسة: اللغة العربية (وهي اللغة الرسمية)، واللغة الفرنسية والحسانية ولهجات أخرى.
٨.الوحدة النقدية: الأوقية (M R O).
٩.التوقيت: جرينتش -١

التعليم الثانوي

ومدة الدراسة به سبع سنوات بعد أن كانت ست سنوات قبل قانون ١٩٩٩، وينقسم التعليم الثانوي إلى مرحلتين: الأولى إعدادية (College)، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، والثانية ثانوية (Lecèe) ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد أن كانت سنتين قبل ١٩٩٩م.

ويدرس الطلاب في المرحلة الإعدادية اللغة الإنجليزية في السنة الأولى، والفيزياء في السنة الثالثة، وعلوم الكمبيوتر في السنة الرابعة. ويتم تدريس هذه العلوم باللغة الفرنسية، بينما يتم تدريس الجغرافيا والتاريخ والتربية الدينية والثقافة الإسلامية باللغة العربية.

وينتقل الطلاب الناجحون في المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية التي تمتد الدراسة فيها ثلاث سنوات أخرى، ويتم توجيه الطلاب إلى اختيار إحدى شعب أربع وفقًا لمجموع درجاتهم في المواد الدراسية في المرحلة الإعدادية. وهذه الشعب هي: شعبة الأدب القديم (Serie L O) والدراسة فيها باللغة العربية، ويدرس الطلاب مقررات الدارسات الإسلامية والفلسفة والمنطق والتاريخ والجغرافيا، وشعبة الأدب الحديث (Serie LM) والدراسة فيها باللغتين العربية والفرنسية، والشعبة الثالثة هي شعبة العلوم (Serie D) وتتم فيها دراسة المقررات العلمية (الرياضيات، والفيزياء والكيمياء...) باللغة الفرنسية، والشعبة الرابعة هي شعبة الرياضيات وتتم فيها دراسة نفس مقررات شعبة العلوم (D) مع إضافة بعض الساعات الدراسية لتعليم الرياضيات.

وعلى عكس التعليم الابتدائي فقد تطورت نسب الطلاب الملتحقين بالمدارس الثانوية تطورًا بطيئًا، ففي حين بلغت النسبة ١٥,٢٪ في عام ١٩٨٥ فإنها لم تتجاوز ١٨,٩٪ في عام ٢٠٠٠، وهي زيادة بطيئة. وفيما يخص عدد المدارس الثانوية فقد بلغ عددها ٤٤ مدرسة فقط في عام (٨٥ – ١٩٨٦) وبلغ عدد المعلمين بالمدارس الثانوية (١٥٦٣) معلمًا ومعلمة منهم (٤١٢) معلمًا ومعلمة من غير الموريتانيين.

ويعاني التعليم الثانوي وجود أوجه قصور متعددة في كثير من جوانب العملية التعليمية، شملت وضع المناهج وتطويرها ومدى توفر الكتب المدرسية بأعداد

كافية. وكذلك العجز في أعداد المعلمين ومستوى تأهيلهم، كما أن الإدارة التعليمية لا تؤدي الدور المنوط بها كما ينبغي نتيجة عدم الاستقرار السياسي الذي تعيشه البلاد.

التعليم العالي

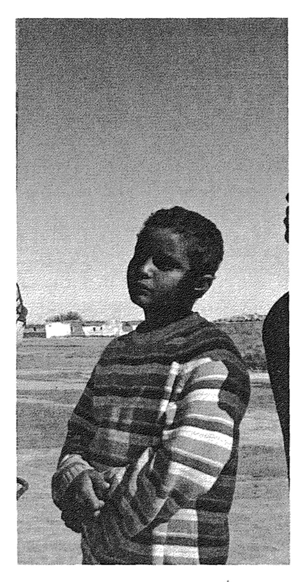
بدأ التعليم العالي في موريتانيا بإنشاء الكلية الوطنية للإدارة (Ecole Nationale d'Aministration) عام ١٩٦٦م، ثم أنشئ معهدان آخران هما: المعهد العالي للدراسات الإسلامية في عام ١٩٧٩م (Istitut Supérieur d'Etudes et de Recherche Islamiques). والمعهد العالي للتعليم الفني في عام ١٩٨٠م (Centre Supérieur d'Enseignement Technique).

وتوجد في موريتانيا جامعة وحيدة هي جامعة نواكشوط (NU) التي أنشأت في عام ١٩٨١م، وهي تضم في الوقت الحالي ثلاث كليات فقط هي: كلية الآداب، وكلية العلوم والتقنية، وكلية العلوم القانونية والاقتصادية.

وقد زاد عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي في موريتانيا زيادة كبيرة، وزاد عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس من (١٧٣٧) إلى (٣١٣٧) ما بين عامي ١٩٩٠ – ٢٠٠٠ م، وقد بلغت نسبة الطلاب الملتحقين بكلية العلوم القانونية والاقتصادية ٥٩,٥٪ من مجموع طلاب التعليم العالي في موريتانيا في عام ٢٠٠٠م، بينما بلغت نسبة الطلاب في كلية العلوم والتقنية ١٠٪ من مجموع طلاب التعليم العالي.

ومع زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي في موريتانيا من (٧,٠٤٦) في عام ١٩٩٢م إلى (١٠,٧٢٧) في عام ٢٠٠٠م إلا أن الزيادة في أعداد أعضاء هيئة التدريس كانت قليلة نسبيًا فقد زاد أعضاء هيئة التدريس من (٢٤٩) إلى (٣٠٤) خلال نفس الفترة بالإضافة إلى وجود عدد من أعضاء هيئة التدريس العاملين لبعض الوقت (Part time).

ويحتاج التعليم العالي إلى إصلاح شامل لجميع مؤسساته، وتحسين ظروف القائمين عليه حيث يعاني الأساتذة من انخفاض رواتبهم التي لا تتجاوز في المتوسط ربع رواتب نظرائهم في الدول المجاورة.



محو الأمية

مازالت الأمية تمثل المشكلة الرئيسة المعوقة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في موريتانيا وقد بذلت الدولة جهودًا مضنية في سبيل محو الأمية: ففي عام ١٩٨٥م بلغ معدل محو أمية الكبار ما بين ١٧ – ٢٥٪ وقد كانت هذه النسبة تمثل نقلة نوعية في هذا المجال وإدراكًا من الحكومة الموريتانية لضرورة القضاء على الأمية فقد أنشأت مجلس محو الأمية في منتصف ١٩٨٦م، وفي نفس العام أعلنت الحكومة أن أعداد فصول محو الأمية قد زادت بمقدار الضعف عما كانت عليه في عام ١٩٨٥م.

وبصفة عامة فإن النظام التعليمي الموريتاني يمتلك كثيرًا من نقاط القوة في مجال محو الأمية. ومن هذه النقاط ما أسهم به في زيادة الوعي بضرورة الحاجة إلى استراتيجية شاملة للتعامل مع مشكلة

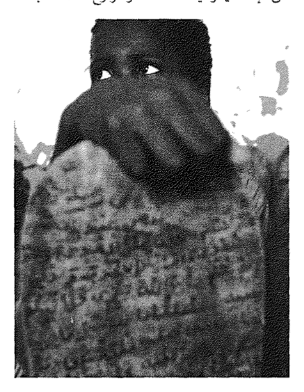
الأمية، وذلك بما يسمح بجعل قوافل الأمية قوافل متحركة خلف تحركات السكان في المناطق البدوية (فيما يعرف بالمدرسة المحمولة) لوقف تسرب المتعلمين من ناحية ومحو أمية من تسربوا من ناحية أخرى.

وقد نجحت وزارة التربية والتعليم في التغلب على هذه المشكلة حيث نجحت في محو أمية (٢,٥٧٠) دارسًا في عام ١٩٩٢م، وقد بلغت نسبة النساء ٦٢٪ من عدد الدارسين. وارتفع عدد الفصول المخصصة لمحو الأمية من ١٠٠ فصل في عام ١٩٩٠م إلى (٢٠٥٠) فصلاً في عام ١٩٩٩م، يدرس بها (٢٦,٠٠٠) دارس بمتوسط ١٣ دارسًا في كل فصل.

ولكن تبقى مشكلة تقدير مستوى الدارسين في تلك الفصول ومدى المصداقية في محو أميتهم حيث يترك تقدير مستوى الإنجاز في كثير من الأحيان للدارس نفسه.

تعليم البنات

مع إصرار الحكومة الموريتانية على جعل التعليم للجميع هدفًا قوميًا، وتحقيقها نتائج إيجابية في هذا الشأن إلا أن هناك فجوة كبيرة بين أعداد الجنسين في التعليم، كما أن هناك تفاوتًا كبيرًا في نسبة الملتحقين من الإناث في ولايات متعددة، وتتراوح هذه النسبة ما



بين ٥٢٪ إلى ٩٧٪.

ويمكن تلخيص معوقات تعليم الفتاة في موريتانيا في:

-قلة دخل الأسرة الموريتانية وحاجتها إلى عمل الأطفال وخاصة البنات، كما أن الأسرة الموريتانية تفضل تعليم الولد عن تعليم البنت في ظل قلة الإمكانات.

-انتشار ظاهرة الزواج المبكر الذي يحرم كثيرًا من الفتيات من استكمال دراستهن.

-انخفاض أجور المعلمين مما يؤدى إلى غيابهم عن العمل نتيجة انخفاض دافعيتهم وقلة تدريبهم، وقلة نسبة المعلمات إلى المعلمين، حيث يوجد فقط ٢٤٪ من الإناث مقابل ٧٦٪ من الذكور حسب تقرير اليونسكو لعام ٢٠٠٣م.

-المناهج الدراسية غير الملبية لاحتياجات الدارسات في المجتمع الموريتاني حيث إنها لا تتصل بالواقع من حيث تعليم المهارات الزراعية أو مهارات العمل اليدوى المناسبة لطبيعة المجتمع الموريتاني.

-ارتفاع نسبة الأمية بين الآباء والأمهات فهي تصل إلى ٥١٪بين الأمهات، و٣٠٪ بين الآباء.

ومع كل هذه المعوقات فإنه قد تم تحقيق كثير من الإنجازات تمثلت في تخصيص الحكومة نسبة ٢٣٪ من الدخل القومى للإنفاق على التعليم، كما أن نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي قد ارتفعت إلى ٦٤٪، وتم تضييق الفجوة النوعية بين نسبة الإناث والذكور في التعليم إلى ٤٪ على مستوى القبول، لكن ما تزال هذه الفجوة النوعية كبيرة على مستوى إكمال السلم التعليمي.

المراجع

١. الشبكة الدولية للتعليم العالي في أفريقيا

2- The Boston college center for Higher Education available online at < www.bc.edu/bc- org /avp/cine/.

3-UNESCO Institute for Statistics available online at < www.uni.unesco.org.

شكلت الإرهاصات الأولى لقيام دولة المرابطين

المحضرة الموريتانية

المعرفة ـ خاص

يرجع الباحثون نشأة المحضرة في بلاد شنقيط (موريتانيا) إلى دولة المرابطين، وذلك عندما آلت زعامة قبيلة (صنهاجة) البربرية إلى يحيى بن إبراهيم الجدالي. ففي عودته من رحلة الحج عام ٤٢٩هـ نزل بمدينة القيروان والتقى العالم الفقيه عبدالله بن ياسين الذي اتفق معه على أن يصحبه إلى بلاده ليعلم قومه، بعدما استشرى فيهم الجهل، وأفسدت عقائدهم الخرافات الوثنية المتوارثة.

وعندما وصلا إلى بلاد شنقيط قاد الشيخ عبدالله بن ياسين حملة إصلاحية واسعة، إلا أنه اصطدم بمعارضة شديدة من أصحاب المصالح من كبار قبيلة (صنهاجة)، فقرر على إثرها الاعتكاف جنوب موريتانيا قريبًا من مصب نهر السنغال، وأقام عندها رباطًا (خيمة تنصب خارج الحضر)، وتبعه إليه يحيى الجدالي وفاء منه بوعده للشيخ، كما اعتكف معهما من تأثر بهما بعد ذلك. وبعد عشر سنوات من دعوة الشيخ عبدالله بن ياسين لركب القوافل المارة عليه تزايد أتباعه وتكونت نواة دولة المرابطين التي أنقذت الأندلس من سقوط مبكر.

ومنذ ذلك الحين تكاثرت المحاضر في موريتانيا وانتشرت ممتدة من ضفاف المحيط الأطلسي إلى أزواد (حدود مالي)، ومن نهر السنغال إلى الحدود الجزائرية والمغربية. وبلغت آثارها تخوم إفريقيا وأطراف الأندلس، وأصبحت بمنزلة جامعات متنقلة على ظهور العيس تقدم نوعًا تربويًا فريدًا من التعليم في وسط بدوي لا عهد له بالدولة المركزية.

وهكذا، فإذا كانت البادية في عرف علماء الاجتماع والأنثربولوجيا تعتبر بيئة غير صالحة للإنتاج الفكري (ناهيك عن الازدهار العلمي والفني) - فإن واقع المحاضر الموريتانية يبين أن البادية ليست دائمًا رديفة الجهل والأمية، كما أن المدينة ليست دائمًا قرينة الازدهار المعرفي، خلافًا لنظرية ابن خلدون الشهيرة والقائلة: إن «الثقافة هي سليلة العمران»!

لقد أنيطت بالمحضرة مسؤولية المحافظة على الهوية الإسلامية ونشر الثقافة العربية الأصيلة في فضاء صحراء الملثمين. كما اتخذت في مراحل لاحقة بؤرة للتعبئة الشعبية لصد موجات الاستعمار المتكررة على منطقة المغرب العربي وشمال إفريقيا، والتي بدأت في أوائل القرن الخامس عشر الميلادي، منذ أن نزل البرتغاليون والأسبان (القوى الإيبيرية) في مواقع مختلفة من الشواطئ الموريتانية بهدف السيطرة على طريق القوافل المحملة بالذهب السوداني واحتكار صيد الأسماك.

غسل الألواح

من الملاحظ أن بساطة الحياة البدوية انعكست جلية على مرافق التعليم المحضري، فليست حجرات وقاعات الدراسة في المحضرة سوى خيمة تصنعها النساء من القماش، وتتولى صيانتها ورتق شقوقها، أو عريش يبنيه الطلاب من الثمام وشجر الطلح.

كذلك انعكست بساطة الحياة البدوية على أساليب التدريس، فلم تعرف دروس المحضرة أسلوبًا تعليميًا ثابتًا (باستثناء بعض محاضر المدن). وإذا أردنا وصفًا تقريبيًا لأسلوب الدرس المحضري، فهو يبدأ بعدما يجلس الشيخ جلسة الوقار المعتادة، ويتحلق

الطلاب حوله، ثم يستمع لمقطع دراسي (نص) كتبه الطالب وحفظه مسبقًا، ثم يشرح الشيخ هذا المقطع الدراسي فقرة فقرة. وقد ينقل الطالب شاهدًا أو فكرة مهمة في أوراق خاصة معدة لذلك تسمى في المصطلح المحضري بـ(الكناش). وبعد أن ينتهي الطالب من قراءة مقطعه يفسح المجال لطالب آخر يليه. وهكذا إلى أن ينتهي الدرس اليومي لكل أعضاء الحلقة التي اشتركت في مرجع دراسي واحد يسمى (الدولة). ويستخدم الشيخ في كل دروسه وسائل الإيضاح المجسمة المتوفرة في بيئته، ويعتبر الرمل من أهمها عنده اقتداء بالطريقة النبوية.

وحين لا يكون مرجع تدريس الطلاب واحدًا (الدولة) يبدأ الدرس بكتابة الطالب لنصه الدراسي على اللوح الخشبي، ثم يصححه بعد استماع الشيخ إلى قراءته الأولى (قبل شرح الشيخ). ولربما صحح بعض الطلاب لبعضهم الآخر إذا كانت المحضرة تحوي عددًا كبيرًا من الطلاب ذوي المستويات



المختلفة. ويتسع اللوح لأربعة دروس يراجعها الطالب حتى إذا ما أتقنها حفظًا غسل أقدمها في مكان معد لذلك.

وتوفر بيئة المحضرة ونظامها البدوي حالة اختبار دائمة لمعلومات طالب العلم، فطوال فترة الدراسة يرصد شيخ المحضرة مستويات الطلاب ويراقب تطورهم المعرفي والسلوكي. ويساعده على ذلك كونه يعيش معهم في جو عائلي مفتوح، مما يجعل معايير التخرج بديهية ودقيقة. لذلك فالمحاضر (غالبًا) لا تمنح شهادة (الإجازة) المتعارف عليها في تلقي المشافهة، ولكنها تمنح علمًا يؤهل خريجها لأن يصبح موسوعة في العلوم الشرعية واللغوية. فحين يثق شيخ المحضرة بتحصيل أحد طلابه فإنه يحيل بعض الفتاوى إليه، ويقدمه للصلاة، ويأمره بتدريس الطلاب في محضرته، أو يستخلفه في حالة غيابه أو مرضه. وفي بعض الأحيان يستحثه على الاستقلال بمحضرة جديدة ويرسل معه عددًا من الطلاب (إن رغبوا).

ولا تقتصر المحاضر على الذكور دون الإناث، فهناك محاضر مخصصة للنساء يدرسن فيها مساء طوال السنة (عدا أيام البرد القارص فإنهن يدرسن بها ظهرًا). وتتلقى النساء العلم في سرادق المحضرة من وراء حجاب عن شيخ ترافقه إحدى محارمه لتتولى طرح الأسئلة عليه بالنيابة عنهن. أما إذا كانت المدّرسة امرأة فإنها تجعل بينها وبين طلابها ستارًا يحجبها عنهم.

شاة العادة

يشيع في الثقافة الموريتانية أنه يصعب على راغب تحصيل العلم بلوغ غايته وهو في أهل بيته، إذ يلزمه (حين يقر في بيته) أن يتفقد مواشيه، ويواظب على استقبال الضيوف الذين يقصدونه، ويؤدي الواجبات المنوطة به؛ لذلك يلجأ إلى التغرب، إذ لا يعنيه إن كان غريبًا غير شؤون نفسه.

وتبدأ هذه الرحلة العلمية بعد أن يبلغ الطالب الخامسة عشرة من عمره، وفيها يجلب الطالب (إن كان مقتدرًا ماديًا) معه إلى المحضرة ناقة أو أكثر ليضمها إلى ما جلبه بقية الطلاب. ومن ذلك القطيع يتوفر لطلاب المحضرة موردًا يعينهم على

سد احتياجاتهم. ويدخل في هذا النفع الاقتصادي الشمولي كثير من الطلاب المسمين بـ(المؤبدين)، وهم الذين لا يملكون ما يقدمونه لضمان معيشتهم طوال مدة الدراسة.

ويتناوب طلاب المحضرة على رعي إبلهم، فيخرج أحدهم لرعى الإبل مصطحبًا كتابه (أو لوحه) يظل يقرؤه، ثم يخرج غيره بعده، وهكذا حتى يدور الرعي عليهم جميعًا.

لقد خلقت البيئة الصحراوية القاسية وظروفها الصعبة تكافلاً اجتماعيًا بين أفراد المجتمع وطلاب المحضرة تجلى في هبات واستحقاقات مادية، منها:

- تكفل أصحاب كل زواج قريب من المحضرة بتقديم شاة للطلاب تسمى (شاة العادة).
- تقديم ظهر عن كل ذبيحة، وعنق عن كل نحيرة من الإبل، ومد عن كل ما تأتي به قوافل الحي.
- ثلث ماء البئر أو ربعه يرسل للمحضرة (إن أراد الشيخ أو طلابه).
- مجموعة من الهدايا يمنحها الحي التي فيه المحضرة لكل طالب يحفظ القرآن.
- (جمع الختمة) ويأخذها الطالب بعد إنهائه حفظ ربع القرآن من كل بيت يمر عليه رافعًا لوحة مكتوبًا عليها آيات من الذكر الحكيم.
- (رسالة التلاميذ) وهي عبارة عن نص رسالة محددة تحث سامعيها على التبرع لسد حاجات المحضرة من الأوراق والأقلام والأحبار وما شاكلها، يتلوها الطلاب على الأسر المجاورة للمحضرة التي تقدم لهم كل ما يتاح بسخاء بعد اختبارهم واستظهار علمهم.

علاوة على ذلك يتسامح المجتمع الموريتاني مع الكثير من تصرفات طلاب المحضرة المنافية لبعض الأعراف (لا النصوص الشرعية) كالأكل والشرب في الطرقات، ولبس الثياب البالية ونحوها.

مقررات التلقين

لا تختلف الأسانيد والمتون المعتمدة (كمقررات) في المحضرة الموريتانية عما هو سائد في مناطق الغرب الإسلامي الأخرى (وإن حلت مختصرات فروع المذهب المالكي في مجال الفقه محل أمهات الكتب الفقهية الأخرى). فهي بطبيعة الحال مقررات

يتناوب طلاب المحضرة على رعي إبلهم، فيخرج أحدهم لرعى الإبل مصطحبًا كتابه (أو لوحه) يظل يقرؤه، ثم يخرج غيره بعده، وهكذا حتى يدور الرعي عليهم جميعًا

تأسيسية تسعى إلى إحداث التكامل المعرفي لدى طالب المحضرة في العلوم الشرعية واللغوية من خلال تقسيمها على ثلاث مراحل عمرية، هي:

- المرحلة الأولى: من السنة الخامسة من عمر الطفل إلى العاشرة، وهي مرحلة تحفيظ القرآن الكريم. وعادة ما تتولى الأم (أو إحدى قريبات الطفل) هذه المهمة. وإذا كانت الأم غير حافظة للقرآن الكريم يدفع الطفل إلى مدرس فيما يعرف بنظام (المشارطة)، حيث يتعهد المدرس بتحفيظ الصبي. وتنتهي هذه المرحلة بحفظ الصبي بالسند، ويكرم الطفل بأن تحنَّى يده اليمنى.

وبعد حفظ القرآن يدرس الطالب علوم القرآن، مثل (الدرر اللوامع على مقرأ الإمام نافع) لعلي بن بري، وبعض الأنظام، مثل: (الرسم) للطالب عبدالله، و(نظم الشاوي). ويدرس في الفقه (مختصر الأخضري)، و(المرشد المعين على الضروري من علوم الدين) لابن عاشر. وفي النحو (عبيد ربه الشنقيطي)، و(ملحة الإعراب). وفي اللغة (مثلث قطرب)، و(ديوان الستة الشعراء الجاهليين). وفي السيرة يدرس الطالب (قرة الأبصار لعبدالعزيز اللمطي) و(الهمزية) للبوصيري. ويعرف صاحب هذه المرحلة بـ(المبتدئ).

- المرحلة الثانية: ومدتها ست سنوات، وتوازي المستوى الثانوي في التعليم النظامي. وفيها يدرس طالب المحضرة في التجويد والقراءات (الشاطبية

على القرءات السبع). و(مقدمة ابن الجزري). وفي الفقه (رسالة ابن أبي زيد القيرواني)، و(مختصر خليل)، و(تحفة الحكام) لابن عاصم، و(الكفاف) لمحمود مولود بن أحمد فال. وفي النحو (ألفية ابن مالك). وفي الصرف (لامية الأفعال). وفي اللغة (المقصور والممدود) و(ديوان غيلان)، و(مقصورة ابن دريد). وفي العقيدة (إضاءة الدجنة)، و(وسية المختار بن بون). وفي السيرة (الغزوات) و(عمود النسب) لأحمد البدوي. ويعرف صاحب هذه المرحلة بـ(ولد الزوايا).

- المرحلة الثالثة: وتبدأ عندما يصل الطالب الثامنة عشرة من عمره ولا منتهى لها. وتوازي المستوى الجامعي في التعليم النظامي. يدرس الطالب فيها كتب التفسير: (الطبري) و(ابن كثير) و(الجلالين). وفي مصطلح الحديث يدرس (ألفية العراقي) و(طلعة الأنوار) لسيدي عبدالله بن الحاج إبراهيم. وفي الحديث (موطأ الإمام مالك). و(الصحاح الستة). وفي الفقه (المطولات من شرح خليل). وفي الأصول (مراقي السعود). و(ورقات إمام الحرمين)، و(جمع الجوامع) لابن السبكي. وفي العقيدة مؤلفات السنوسي. وفي المنطق (السلم) للأخضري. وفي البلاغة (عقود الجمان) للأخضري. و(ألفية السيوطي). وفي اللغة (مقامات الحريري) و(القاموس) و(المختار الصالح). وربما توسع المقرر المحضري في الأدب وشمل كتاب (الأغاني) للأصبهاني، و(الكامل) للمبرد. أما العروض والقافية

لقد أنيطت بالمحضرة مسؤولية المحافظة على الهوية الإسلامية ونشر الثقافة العربية الأصيلة في فضاء صحراء الملثمين . كما اتخذت في مراحل لاحقة بؤرة للتعبئة الشعبية لصد موجات الاستعمار المتكررة على منطقة المغرب العربي وشمال إفريقيا

فقد كان تداوله من خلال (الخزرجية). بيد أن الكثير من الموريتانيين يتباهون بعدم معرفتهم لهذا الفن أو اعتمادهم عليه. ويعرف صاحب هذه المرحلة بـ(المنتهي).

والحقيقة أن توزيع المقررات على النحو السابق معتمد عرفيًا بين رواد المحاضر من الأساتذة والطلاب، لكنه ليس مدونًا متناقلاً أو ملزمًا لجميع المحاضر. كما أن تحديد أعمار الطلاب الدارسين غير مشترط، خاصة في المرحلتين الثانية والثالثة.

جدير بالذكر أن المحضرة وصلت إلى أوج ازدهارها في القرن التاسع عشر الميلادي، حيث أفرزت آلاف المخطوطات النادرة في محتواها ومادتها، وقدمت مدارس علمية كثيرة كمدرسة القرآن، ومدرسة الحديث، والمدرسة الأصولية، والمدرسة السلفية وغيرها.

ظهور العيس مدرسة

لعل أبرز ما ما يميز شيخ المحضرة أو المرابط (بلغة أهل المحاضر) أنه يعمل بكسب يديه، حتى إذا رآه من لا يعرفه ينكره لمظهره كعامل بسيط. فهو يخدم نفسه وضيوفه! ولا يقبل شيخ المحضرة أن يخدم طلابه أحدًا لأنه يرى أنهم إنما جاؤوا من أجل طلب العلم فقط. ويقابل هذا التواضع لدى شيخ المحضرة سعة علم ومعرفة، حتى إنه إذا انتقل إلى إحدى المؤسسات التعليمية الحكومية كان مثالاً لأستاذ الحديث والأصول والأدب. فهو يساوي مجموعة أساتذة!

ولا يقتصر دور شيخ المحضرة على التعليم دون سواه، إنما يتعداه إلى الفتيا وحل النزاعات والخلافات الاجتماعية. لذلك يحظى باحترام واسع المدى يتناسب وجسامة المهام التي يؤديها.

ولكون شيخ المحضرة موردًا للضيوف وللمستفتين ولطلاب العلم والحاجة (أيضًا)، فإنه يكابد من مشقة العيش ومن قلة الأوقات التي يصرفها على نفسه، فهو لا يأخذ من طلابه شيئًا بل يعطيهم ما في يده، ويضحي بجل وقته لأجلهم، فقد يستغرق يومه كله في تدريسهم.

ولعل أصح وصف ينطبق على حال شيخ المحضرة قول الشاعر الموريتاني الشهير المختار الجكني:

ونحن ركبٌ من الأشراف منتظمٌ

أجل ذا العصر قدرًا دون أدنانا

قد اتخذنا ظهور العيس مدرسةً

بها نبين دين الله تبيانا

وقد تملي ظروف الحل والترحال ومتطلبات الحياة البدوية اليومية على شيخ المحضرة أن يشرح للطلاب وهو يرعى ماشيته أو يسقيها أو يطلبها خارج الحي. وقد يدرس راجلاً أو راكبًا أو متكئًا. ويعتقد أن في ذلك تحقيق الربط بين العلم والعبادة متمثلاً قوله تعالى: ﴿الذين يذكرون الله قيامًا وقعودًا وعلى جنوبهم﴾.

ورغم ما يشكله الشيخ المحضري من رمز حضاري ومنارة علمية كبيرة فإن ذلك لم يمنع الاستعمار الفرنسي من أن يصنفه في دائرة الأميين لأنه لا يكتب ولا يقرأ الفرنسية!

ذاكرة الشناقطة

منذ بدء الحركة العلمية التي قادتها المحضرة في بلاد شنقيط خالط حفظ العلم حياة الناس، حتى أصبحوا ينظرون إلى الأب الذي بلغ ابنه ولم يحفظه القرآن ويعلمه الأحكام والعربية نظرة ازدراء واحتقار، بل يرونه عاقًا لابنه ومقصرًا في تربيته!

وإذا كان العالم الإسلامي قد شهد للشناقطة بقوة الذاكرة وثبات الحفظ، فإن ذلك ليس وليد مصادفة محضة، فجغرافيا مناطقهم التي تسود فيها الثقافة الشفوية كان لها تأثير بارز في جعل الحفظ ملكة فطرية. غير أن ثمة وسائل وطرق اعتمدها الشناقطة في تعزيز هذه الملكة، منها:

- تقسيم المتن إلى أجزاء وهو ما يعرف بلغة المحاضر (الأقفاف) مفردها: قف. والمشهور في المحاضر أن متوسط درس أو(قف) المتن المنظوم خمسة أبيات لا يزيد عليها إلا المبرزون الأذكياء. وأما المتون المنثورة فيجزئها أهل المحاضر على تقسيم شائع بينهم. ولا تخفى فائدة هذا التقسيم للمتن المراد حفظه، فمنه يعرف الطالب مواضع الصعوبة من السهولة فيحتاط في المراجعة والتكرار.

- استيفاء وحدة المتن، بأن يشتغل الطالب بدراسة متن واحد يفرغ قلبه له، ويستجمع قوته لحفظه ولا يجمع إليه غيره، ولا ينتقل عنه حتى يستوفي دراسته كله، وذلك لأن جمع متنين معًا يحد من قدرة الطالب على الاستيعاب، فيظل جهده الذهني موزعًا بين عدة متون لا يكاد يتقن أيًا منها. كما أن بتر المتن دون حفظه كله يضيع جهد الدارس هباء وينم عن كسل وقصور في الهمة. ويمثل أساتذة المحاضر لمن يروم حفظ نصين في وقت واحد بـ(التوأمين)، فلا سبيل إلى خروجهما معًا في آن واحد.

- صياغة المتن المنثور نظمًا: لقد وظف الشناقطة ملكة الشعر كثيرًا في تيسير العلوم للحفظ، وضمان

حظ أوفر في قبول النفس لها والتصاقها في الذاكرة، ولذا غلبت الصبغة النظمية على الدرس المحضري.

- تركيزهم على بداية الحفظ والمراجعة المستمرة للمحفوظ، فمقدار عدد تكرار الطالب المتوسط للقدر المراد حفظه يتراوح من مئة إلى ألف مرة، ويسمونه بلغة المحاضر (أقباد). حيث يجلس طالب العلم يكرر ما خط في لوحه بصوت مرتفع في الصباح، ثم يعود إليه بعد الظهر وبعد المغرب. وفي اليوم التالي يبدأ يومه بالتسميع. وهكذا يفعل قبل كل درس جديد. وفي نهاية الأسبوع يراجع الطالب ما حفظ من أول الأسبوع وهكذا حتى ينتهي من المتن.

- حفظ النص قبل حضور الشيخ ليشرحه. وهذه من أهم الطرق التي تعين على متابعة الحفظ دون انقطاع أو تأخر.

- لا يحفظ الطالب إلا ما يحتاج إليه ويمارسه في حياته من العلوم والأبواب في الفن. فالطالب إذا كان يقرأ مختصرًا فقهيًا (مثلاً) وبلغ في المتن كتاب الحج، ولم يكن من أهل الوجوب والاستطاعة فإنه يتعداه إلى غيره. وهكذا في أبواب الفرائض والقضاء.

- عقد مجالس للمذاكرة والإنشاد والأحاجي والألغاز في العطلة المحضرية، وهي عطلة نهاية الأسبوع. فيعقد طلاب (الدولة) أو المنتهون مجالس السمر في ليلة الخميس أو الجمعة، يتذاكرون فيها ما درس خلال الأسبوع ويتبارون في تجويد حفظه وإتقانه، أو يحددون بابًا أو فصلاً من كتاب يتحاجون فيه.

منذ بدء الحركة العلمية التي قادتها المحضرة في بلاد شنقيط خالط حفظ العلم حياة الناس، حتى أصبحوا ينظرون إلى الأب الذي بلغ ابنه ولم يحفظه القرآن ويعلمه الأحكام والعربية نظرة ازدراء واحتقار، بل يرونه عاقًا لابنه ومقصرًا في تربيته!

- اغتنام لحظات السحر في تثبيت الحفظ، فلا تكاد تجد طالبًا من طلاب المحضرة في وقت السحر نائمًا. ولا ريب أنها لحظات مباركة؛ لأنها وقت النزول الإلهي، وموسم الهبات والأعطية.

العصا الغليظة

واجهت المحاضر الموريتانية تحديات عديدة فرضتها الحالة السياسة التي مرت بها موريتانيا بدءًا من الاستعمار الفرنسي لجارتها السنغال عام ١٨٧٥م، حيث منع الفرنسيون افتتاح أي محضرة إلا بعد الحصول على تصريح قابل للسحب.

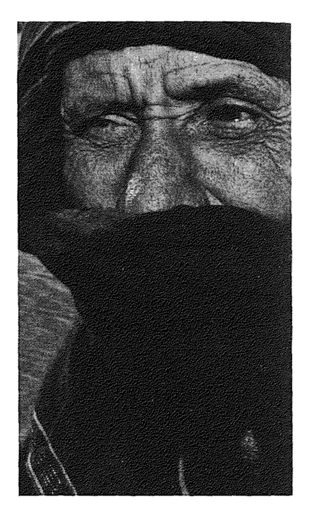
وفي سنة ١٩٠٣م عمدت السلطة الاستعمارية إلى ممارسة مختلف الأساليب للضغط على المحاضر، من تهديد بالإغلاق إلى إنشاء لجان مراقبة عليها، وطرد لطلابها الذين تتراوح أعمارهم من ٦ إلى ١٦ عامًا وتوجيههم إلى المدارس النظامية (الفرنسية).

ولما لم تؤت سياسة العصا الغليظة نتائجها المرجوة تحول المستعمر إلى أساليب الترغيب، أملاً في أن تكون أجدى في اختراق جدار المحضرة المنيع، فأصدر في ١٢ يونيو ١٩٠٦م مرسومًا يقضي بصرف منحة تشجيعية قدرها ٣٠٠ فرنك فرنسي لكل شيخ محضرة (أو كتاب) يأمر طلابه بتخصيص وقت لتعلم اللغة الفرنسية.

ورغم مغريات مدارس الاستعمار والفراغ الذي خلفه تفرغ بعض مشايخ المحاضر للمقاومة واضطرار بعضهم الآخر للهجرة، بقيت المحضرة محافظة على مكانتها المرموقة طوال هيمنة الاستعمار.

والحقيقة أن المحضرة ما كانت لتصمد طويلاً أمام المد التغريبي الاستعماري لولا مقاومة سكان بلاد شنقيط لثقافته بشكل قوي. وكمثال لهذه المقاومة امتناعهم عن تسجيل أطفالهم في سجل الإحصاءات خوفًا من إجبارهم على الذهاب إلى المدارس التي ينشئها الفرنسيون، والتي تتنافى برامجها وأهدافها مع غايات وأهداف الشعب بانتهاجها سياسة تعليمية غايتها الأولى والأخيرة خدمة الاستعمار الفرنسي والتمكين له، وتكوين جيل يؤمن به ويتعاون معه.

وبعد استقلال موريتانيا عام ١٩٥٦م بدأ الناس يتجهون إلى إلحاق أبنائهم في المدارس النظامية باعتبارها مؤسسات تربوية وطنية. ولم تعد المحضرة



تلقى كثافة الإقبال الذي عهدته من قبل، ولكنها لا تـزال تواصل رسالتها الخاصة لاسيما في بوادي صحراء الملثمين، إذ ما تـزال تستقطب الكثير من الطلاب الموريتانيين وغير الموريتانيين الذين يفدون إليها من مختلف دول العالم الإسلامي ومن الدول الأوروبية والولايات الأمريكية.

إن النجاح الذي حققته المحضرة تربويًا وثقافيًا ووطنيًا يدعونا إلى تلمس مبادئها الأساسية التي صدقها التطبيق الواقعي، ومن أهمها:

– الحرية: إذا يتمتع الطالب المحضري بحرية اختيار: المحضرة التي سينتسب إليها، والشيخ الذي سيدرس عنده، والمادة والمتن اللذين يرغب الطالب في دراستهما، والفترة الزمنية الملائمة لدراسته. وتلعب هذه الحرية أهمية خاصة في تحقيق الذات، مما يجعل الطلاب يتعاطفون وجدانيًا مع محيطهم المحضري.

– المساواة: ففي المحضرة تذوب كافة أشكال التمايز الطبقي والعرقي، ويتضح ذلك من خلال: ربط الموافقة على تلقي دروس المحضرة بالرغبة والاستعداد. وعدم اشتراط سن معينة لتلقي العلم فالرجل الطاعن بالسن والشاب اليافع قد يدرسان معًا أو قد يتولى أحدهما تدريس الآخر.

-المجانية: فالانتساب إلى المحضرة لا يتطلب رسومًا. إذ إنها تعتمد في تسيير أمورها المالية على الأنظمة التي ابتدعتها (التأبيد، والختمة، وشاة التلاميذ) مجسدة أعلى مراتب التكافل الاجتماعي.

والحقيقة أن المبادئ الإيجابية (السابقة) للمحضرة يجب ألا تحجب عنا مأخذين يمكن للمدقق في تجربتها التربوية استنتاجهما. وهما:

-الإذعان التام للوثيقة المكتوبة وإعطاؤها قدسية تحول دون نقدها.

-عدم النسبية في رؤية المسائل التي تحتمل عدة أوجه.

ثمة دعوة للتفكير مليًا تحملها تجربة المحضرة الطويلة (زمنًا وصراعًا) بين طياتها بغرض استشعار المفارقة بين نظام مدرسي يستنزف الكثير من ميزانية الدولة ويقدم مخرجات تعاني هشاشة المحتوى، ومحضرة تقنع باليسير مما يتاح وتقدم مخرجات أقل ما يقال عنها أنها رموز علمية شامخة. ■

المراجع

❖كتاب (موريتانيا بلاد شنقيط) لمحمود شاكر.

❖كتاب (المحاضر الموريتانية: نشأتها، أهدافها، تطورها التاريخي) لمحمد الصوفي.

❖ كتاب (موريتانيا: الماضي والحاضر) لعبدالله السريع.

❖ كتاب (موريتانيا الحديثة: غابرها، حاضرها) لمحمد يوسف مقلد.

❖ حوار مع الشيخ محمد سالم عن المحاضر الموريتانية على موقع قناة الجزيرة الفضائية.

❖ (أي دور للتعليم الأصلي في عملية التنمية) مبحث للدكتور محمدو بن محمذن منشور على موقع www.almahdranet.mr

❖ www.saharamedia.

❖ www.islamonline.net

للشيخ محمد أمين الشنقيطي

سمات التفكير في تفسير «أضواء البيان»

معرفة - خاص

أنجبت موريتانيا العديد من العلماء والأعلام والمبدعين الذين ملأت أعمالهم وأفكارهم أرجاء المعمورة، وغيروا بذلك فكرة ابن خلدون عن نشأة الحضارة وارتباطها بالتمدين والاستقرار، وقد يكون ما تميزت به موريتانيا من تعدد عرقي وقبلي، هو السر في ظهور هؤلاء العلماء والمبدعين الذين تنافسوا في طلب العلم وتحصيله، حيث عرف عن بعض القبائل حرصها على تبوؤ مكانتها عن طريق تحصيل العلم وتعليمه.

ومن بين القبائل التي اشتهرت بطلب العلم وتعليمه قبيلة الحنكيين التي ينتمي إليها أحد أبرز العلماء في القرن الرابع عشر الهجري: الشيخ محمد الأمين بن محمد مختار بن عبدالقادر بن محمد بن أحمد نوع بن محمد بن سيدي أحمد بن المختار من أولاد الطالب أوبك بن كرير بن الموافي بن يعقوب بن جاكن الأبر جد القبيلة المعروفة بالحنكيين أو بتجكانت، التي يرجع نسبها إلى حمير.

وقد ولد الشيخ محمد الأمين الشنقيطي في عام ١٣٢٥هـ/ ١٩٠٥م في بلدة تسمى (تنبه) من أعمال مديرية (كيفا)، ولقب بالشنقيطي - مثل كثير من علماء موريتانيا - نسبة إلى شنقيط أحد الأسماء التي عرفت بها موريتانيا، علمًا بأن كلمة شنقيط كانت ولا تزال اسمًا لقرية من أعمال مديرية (أطار) في الشمال الغربي من موريتانيا.

وقد نشأ الشيخ محمد الأمين يتيمًا، فقد توفي أبوه وهو صغير فنشأ في بيت أخواله - وكان بيت علم - فحفظ القرآن على يد خاله، وعمره عشر سنوات، وتعلم رسم المصحف على يد ابن خاله، وقرأ عليه تجويد القرآن الكريم. وقد درس - رحمه الله - أنواعًا متعددة من علوم القرآن: مثل رسم المصحف، وضبط ما فيه. وكان المشهور عندهم في ذلك رجز محمد بن بوجه، المعروف بالبحر. ودرس كذلك بعض المختصرات في فقه مالك مثل رجز الشيخ ابن عاشر. وفي أثناء ذلك درس دراسة واسعة في الأدب على يد زوجة خاله، وأخذ عنها مبادئ النحو كالأجرومية، وتمرينات ودروس واسعة في أنساب العرب وأيامهم، والسيرة النبوية، ونظم الغزوات لأحمد البدوي الشنقيطي، وكانت تلك الدراسة لعلوم القرآن والأدب والسير والتاريخ على يد أخواله وأبنائهم وزوجاتهم فكانت مدرسته الأولى هي بيت أخواله.

أما بقية العلوم فقد درس فيها الفقه المالكي من خلال مختصر الخليل على يد الشيخ محمد بن صالح، ثم أخذ بقية العلوم على يد مشاهير العلماء في ذلك العصر وكلهم من الحنكيين، فكانت القبيلة هي المدرسة الثانية في حياة الشيخ الجليل، ومن العلماء الذين تتلمذ على أيديهم:

- الشيخ محمد بن صالح المشهور بابن أحمد الأفرم.
- الشيخ أحمد الأفرم بن محمد المختار.
- الشيخ العلامة أحمد بن عمر.
- الفقيه محمد النعمة بن زيدان.
- الفقيه أحمد بن مود.
- الشيخ أحمد فال بن آده.

وغيرهم من المشايخ الحنكيين، يقول رحمه الله: «وقد أخذنا عن هؤلاء المشايخ كل الفنون: النحو والصرف والأصول والبلاغة وبعض التفسير والحديث».

وقد كان رحمه الله حريصًا على مداومة التعلم سواء على يد مشايخه أو عن طريق التعلم الذاتي والمطالعة، فهناك بعض العلوم التي لم يتلقها على يد مشايخ بعينهم، وإنما حصلها بالمطالعة من الكتب مثل: المنطق، وآداب البحث، والمناظرة، بالإضافة إلى استزادته الدائمة فيما تعلمه على يد مشايخه، فقد كان يديم النظر ويواصل التحصيل حتى غدا في كل علم كأنه متخصص فيه، بل ولّد في كل منه اجتهادات ومباحث مبتكرة.

وقد خرج الشيخ في رحلته إلى الحج التي ألف فيها كتابًا خاصًا احتوى على نكات فقهية ودروس علمية ومحاورات أدبية، وقد كانت نيته الحج ولم



يكن في خلده أن يقيم بالمملكة العربية السعودية، ولكنه أراد أمرًا وأراد الله خيرًا وفيرًا، فمكث الشيخ في المملكة واستقر به المقام في المدينة المنورة ورغب - رحمه الله - في هذا الجوار الكريم.

وفي سنة ١٣٧١هـ افتتح معهد علمي بمدينة الرياض، وكلية للشريعة وأخرى للغة العربية، واختير الشيخ للتدريس بالمعهد والكليتين، فتولى تدريس التفسير والأصول إلى سنة ١٣٨١هـ، ومكث الشيخ بالرياض عشر سنوات، وكان يقضي الإجازة بالمدينة ليكمل تفسير القرآن الكريم، ولما أنشئت الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كان الشيخ علمًا من أعلامها، يرجع إليه طلابها كما يرجع إليه شيوخها، وفي سنة ١٣٨٦هـ افتتح معهد القضاء العالي بالرياض فكان الشيخ يذهب لإلقاء المحاضرات فيه، ولما شكلت هيئة كبار العلماء - كان رحمه الله - عضوًا من أعضائها، وكان رئيسًا لإحدى دوراتها، كما كان عضوًا في رابطة العالم الإسلامي.

وقد توفي رحمه الله - ضحى يوم الخميس الموافق السابع عشر من ذي الحجة ١٣٩٣هـ بمكة المكرمة بعد مرجعه من الحج، ودفن بمقبرة المعلاة بريع الحجون في مكة.

وكان الشيخ قد خاض غمار التأليف منذ نعومة أظافره، فكانت له تآليف عديدة منها مؤلفات ألفها وهو في بلاده، وأخرى ألفها أثناء إقامته في المملكة العربية السعودية.

ومن المؤلفات التي ألفها في بلاده:

- في أنساب العرب، وهو نظم ألفه قبل البلوغ يقول في أوله:

سميته بخالص الجمان

في ذكر أنساب بني عدنان

وقد دفن الشيخ هذا المؤلف بعد بلوغه، وقال: «لأنه كان على نية التفوق على الأقران»، وقد لامه مشايخه على دفنه، وقالوا: «كان من الممكن تحويل النية وتحسينها».

- رجز في فروع مذهب مالك، يختص بالعقود من البيع والرهن وغيرهما، وقد بلغ هذا الرجز أكثر من ألف بيت قال في أوله:

الحمد لله الذي قد ندبا

لأن نميز البيع عن لبس الربا

ومن المؤلفين كتبا

تترك أطواد الجهالة هبا

تكشف عن عين الفؤاد الحجبا

إذا حجاب دون علم ضربا

- ألفية في المنطق يقول في أولها:

حمدًا لمن أظهر للعقول

حقائق المنقول والمعقول

وكشف الرين عن الأذهان

بواضح الدليل والبرهان

وفتح الأبواب للألباب

حتى استبانت ما وراء الباب

- نظم في الفرائض:

ومن أبيات هذا النظم قوله رحمه الله:

تركة الميت بعد الخامس

من خمسة محصورة عن سادس

وحصرها في الخمسة استقراء

وانبذ لحصر العقل بالعراء

أولها الحقوق بالأعيان

تعلقت كالرهن أو كالجاني

وكزكاة التمر والحبوب

إن مات بعد زمن الوجوب

وكثير من هذه المؤلفات مخطوطات تحتاج إلى شرح وتحقيق، أما مؤلفاته في المملكة العربية السعودية فهي:

- «منع جواز المجاز في المنزل للتعبد والإعجاز»، وموضوع هذا المؤلف إبطال إجراء المجاز في آيات الأسماء والصفات وإبقائها على الحقيقة، وقد زاد في هذا الموضوع فيما بعد في مؤلفه آداب البحث والمناظرة.

- «دفع إيهام الاضطراب عن آي الكتاب»، أبان فيه مواضع ما يشبه التعارض في القرآن كله، وأوضح بالدليل والبرهان مثل هذه الأوهام»، كما في قوله تعالى: ﴿وقفوهم إنهم مسؤولون﴾ مع قوله تعالى: ﴿فيومئذ لا يسأل عن ذنبه إنس ولا جان﴾ وأن السؤال متنوع والمواقف متعددة، وقد طبع هذا المؤلف عدة طبعات نفدت جميعها.

- «مذكرة الأصول على روضة الناظر»: جمع في شرحها أصول الحنابلة والمالكية وبالتالي الشافعية، وقد درست هذه المذكرة في كليتي الشريعة والدعوة في المملكة العربية السعودية.

- «آداب البحث والمناظرة»، أوضح فيه آداب البحث من إيراد المسائل وبيان الدليل ونحو ذلك، وهو أيضًا كتاب درس في الجامعة.

- «أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن»، وهو مدرسة كاملة تتحدث عن نفسها، وكان الشيخ قد وصل في تفسيره إلى نهاية سورة المجادلة»، ثم أكمل هذا التفسير تلميذه الشيخ عطية محمد سالم رحمه الله.

وهناك العديد من المحاضرات ذات المواضيع المستقلة طبعت جميعها ونفدت، ومن هذه المحاضرات:

- آيات الصفات: أوضح فيها تحقيق إثبات صفات الله عز وجل.

- حكمة التشريع: عالج فيها العديد من حكمة التشريع في كثير من أحكامه.

- المثل العليا: بين فيها المثالية في العقيدة والتشريع والأخلاق.

- المصالح المرسلة: بين فيها ضابط استعمالها بين الإفراط والتفريط.

- حول شبهة الرقيق: رفع فيها اللبس عن ادعاء استرقاق الإسلام للأفراد.

- على «اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي»: وهي محاضرة جامعة شاملة ألقاها بحضرة الملك محمد الخامس عندما كان في زيارة للمدينة

لما أنشئت الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كان الشيخ علمًا من أعلامها. يرجع إليه طلابها كما يرجع إليه شيوخها. وفي سنة ١٣٨٦هـ افتتح معهد القضاء العالي بالرياض فكان الشيخ يذهب لإلقاء المحاضرات فيه. ولما شكلت هيئة كبار العلماء - كان رحمه الله - عضوًا من أعضائها

المنورة.

وبعد استعراض مؤلفات الشيخ رحمه الله، فإنه لاشك أن كل مؤلف منها يحكي جزءًا من شخصيته في علمه وفي تفكيره وفي اتجاهه. وكما قالوا: من ألف فقد استهدف، أي لأنه يعرض ما عنده على أنظار الناس. كما أن مسألة التفكير تحتل مكانة رئيسية في شتى العلوم وفي الحياة بوجه عام، لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في علومه وفي حياته وفي مجتمعه، تلك المشكلات المتجددة المستمرة التي يتجدد ويستمر معها التفكير والبحث دومًا عن الحلول.

ومن بين أشهر مؤلفات الشيخ رحمه الله تفسير «أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن».

وقد بين الشيخ المقصود من تأليفه لهذا التفسير في النقاط التالية:

١ - بيان القرآن بالقرآن، لإجماع العلماء على أن أشرف أنواع التفسير وأجلها تفسير كتاب الله بكتاب الله. وهذا النوع من التفسير هو الذي أبرزه المؤلف في تفسيره واعتنى به عناية كبيرة، بل أفرده بدارسة قيمة في مقدمة تفسيره، وقد ذكر من أنواع بيان القرآن بالقرآن أكثر من عشرين نوعًا في أكثر من عشرين صفحة، وتعجب حين تقرأ له بعد أن عدد هذه الأنواع قوله: «واعلم - وفقني الله وإياك لما تحبه ويرضاه - أن هذا الكتاب المبارك - يعني تفسيره - تضمن أنواعًا كثيرة جدًا من بيان القرآن بالقرآن، غير ما ذكرنا، تركنا ذكر غير هذا منها خوف إطالة الترجمة، والمقصود بما ذكرنا من الأمثلة مطلق بيان كثرة الأنواع التي تضمنها واختلاف جهاتها - وفي البعض تنبيه لطيف على الكل - والغرض أن يكون الناظر في الترجمة على بصيرة بما يتضمنه الكتاب في الجملة قبل الوقوف على جميع ما فيه».

- بيان الأحكام الفقهية، ومن ثم فإن الكتاب يصنف على أنه تفسير القرآن بالمأثور، فهو تابع فيه لمدرسة التفسير بالأثر، ويدخل كذلك في مدرسة التفسير الفقهية، ولذلك فقد ذكره صاحب كتاب «اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر مرتين: الأولى في منهج أهل السنة والجماعة والثانية في المدرسة الفقهية».

وقد تضمن هذا التفسير أمورًا زائدة على ذلك كتحقيق بعض المسائل اللغوية، وما تحتاج إليه من صرف وإعراب واستشهاد بشعر العرب، وتحقيق ما يحتاج إلى التحقيق من المسائل الأصولية والكلام عن أسانيد الأحاديث.

وقد ظهر من خلال مؤلفات الشيخ - رحمه الله - بصفة عامة، وتفسير أضواء البيان بصفة خاصة ما تميز به من عبقرية المنهج وعبقرية التأليف والتناول، كما ظهرت فيها الكثير من سمات التفكير الجديرة بالإيضاح التي تدلل على سمات شخصية قليلاً ما تتكرر، فقد تميز الشيخ بعدد من السمات الفكرية التي استكمل بها بناء شخصيته النافذة المحللة المفسرة بالمعنى المتكامل لكل هذه السمات، ومن أهم سمات التفكير التي أمكن ملاحظتها خلال قراءة تفسيره - رحمه الله- للقرآن الكريم:

الموسوعية

من المعلوم أن التفسير لا ينحصر في موضوع فهو شامل عام شمول القرآن وعمومه، ولذلك فقد كان منهجه - رحمه الله- أولاً بيان المفردات، ثم الإعراب والتعريف، ثم البلاغة مع إيراد الشواهد على ما يورد. ثم يأتي على الأحكام إن كان موضوع الآية فقهًا، فيستقصي باستنتاج الحكم وبيان الأقوال والترجيح لما يظهر له، ويدعم ذلك بالأصول وبيانه وعلومه من عام وخاص، ومطلق ومقيد، وناسخ

أدت أبحاث الشيخ محمد الأمين الشنقيطي ومنهجه وتفسيره إلى إحياء بعض العلوم التي درست وتصحيح كثير من المفاهيم التي حدثت فيها مخالطات كثيرة



ومنسوخ وأسباب نزول وغير ذلك.

وإذا كانت الآية في قصص أظهر العبر من القصة وبيان تاريخها وقد يربط الحاضر بالماضي ليوضح ويقنع، كربط تكشف النساء اليوم بفتنة إبليس لحواء في الجنة ينزع عنهما لباسهما ليريهما سوآتهما وفتنته للجاهلية حتى طافوا بالبيت عرايا رجالاً ونساء، ثم ها هو يستدرجهن في التكشف شيئًا فشيئًا. بدأ بكشف الوجه، ثم الرأس، ثم الذراعين... إلخ.

الاستطراد

مثل استطراده في مسألة سماع الأموات وهي من المسائل الخلافية، فقد يستطرد الشيخ ـ رحمه لله ـ للقاعدة الواحدة بمبحث كامل، كما أنه استطرد في الرد على ابن حزم في رده القياس، بإتيانه بأنواعه عند قوله تعالى: ﴿ما منعك ألا تسجد إذ أمرتك﴾ وقد طبع في نهاية مذكرة الأصول تعميمًا حول ذلك للفائدة منه.

وبهذا الشمول والاستقصاء لم يكن – رحمه الله – يترك مجالاً لسؤال ولم يبق لذي حاجة تساؤلاً، وقد قال قاضي قرية (قرو) بعد أن استمع إليه وهو يجيب عن بعض المسائل العلمية، وقد أجاب إجابة مستفيضة مفصلة كافية، قال القاضي: لم يبق لأحد هنا كلام فقد ظهر الحق ولا سؤال فقد زال اللبس، وإن الحضور بين أحد رجلين: عالم فقد عرف الحق فلم يبق له سؤال، وجاهل فلا يحق له أن يسأل.

المرونة

لم يكن ـ رحمه الله ـ متعصبًا لرأي حتى لو كان رأيه هو، بل كان يعرض أقوال العلماء الثقاة، ويرجح ما ظهر له أنه الراجح بالدليل، من غير تعصب لمذهب معين ولا لقول قائل معين لأنه ينظر إلى ذات القول لا إلى قائله. وكان يقول: «كل كلام فيه مقبول ومردود إلا كلامه صلى الله عليه وسلم ومعلوم أن الحق حق ولو كان قائله حقيرًا».

كما أنه لا يجد حرجًا في الرجوع عن قول بعد أن يظهر له ما يخالفه، والدليل على ذلك ما روي عنه في أحد دروسه في الحرم النبوي في رمضان في تفسير سورة «براءة»، حيث أعلن رجوعه عن القول في «الأشهر الحرم» بأنها منسوخة وقال: «الذي يظهر أنها محكمة وليست منسوخة، وكنا نقول بنسخها في دفع إيهام الاضطراب ولكن ما ظهر لنا بالتأمل أنها محكمة وهو الحق الذي ينبغي اعتماده والتعويل عليه».

ومن المواقف التي تدل على مرونة ولين تفكيره رحمه الله، ما رواه الشيخ عطية محمد سالم أحد أقرب تلاميذه إليه، يقول: سمعت منه في مبحث زكاة الحلي في أضواء البيان عند سرد الأدلة ومناقشتها أن من أدلة الموجبين، حديث المرأة اليمنية ومعها ابنتها، وفي يد ابنتها مسكتان غليظتان من ذهب. فسألها - صلى الله عليه وسلم -: «أتؤدين زكاة هذا؟» فقالت لا. فقال: هما حسبك من النار. فخلعتهما وألقت بهما.

وأجاب المانعون زكاة الحلي بأن ذلك كان قبل إباحة الذهب للنساء، فتساءل عطية محمد سالم مستوضحًا من شيخه، كيف يسكت النبي – صلى الله عليه وسلم – عن لبس الذهب وهو محرم، ويسأل عن زكاته؟ فقال الشيخ: عجبًا إن هذا يتضمن وجود اللبس عن السؤال ويدل على إباحته آنذاك، لأنه – صلى الله عليه وسلم – لا يقر أحدًا على محرم، ولا يتأتى أن يسكت على لبسها إياه وهو ممنوع ويهتم لزكاته، وقال: لو أعيد طبع الكتاب لنبهت عليه رغم أن جميع المراجع لم تلفت إليه.

الشجاعة الفكرية

كانت له – رحمه الله – مواقف شجاعة كثيرة،

وكان لا يخشى في الله لومة لائم ومن هذه المواقف أنه حينما سمع في أحد مواسم الحج أن أشخاصًا ينتمون لطلب العلم يقولون: لا يصح الإفراد بالحج ويلزمون المفردين بالتحلل من العمرة، وأراد إبطال هذا الذي يرى أصحابه منع إفراد الحج. فما كان منه إلا أن حج مفردًا بالحج، وحينما تناقش مع سماحة المفتي بالمملكة العربية السعودية في ذلك الوقت، وقال له سماحته أهو أفضل عندك حفظك الله. فأجاب لا للأفضلية فعلت ولكن ردًا على من ألزم الناس بالتحلل بعمرة، وهذا العمل لا يتناسب مع العديد من وفود بيت الله الحرام، كل بما اختار من نسك، وكل يعمل بمذهب صحيح. وقال رحمه الله: إنه لا يعنيني بيان الأفضل فهذا أمر مختلف فيه، وكل يختار ما يترجح عنده، ولكن يعنيني إبطال القول بمنع إفراد الحج لأنه قول لم يسبق إليه، والأمة مجتمعة على صحة الإفراد. فما كان من سماحة المفتي - رحمه الله - إلا أن استحسن قوله ودعا له.

الاجتهاد والتجديد

أدت أبحاث الشيخ محمد الأمين الشنقيطي ومنهجه وتفسيره إلى إحياء بعض العلوم التي درست وتصحيح كثير من المفاهيم التي حدثت فيها مخالطات كثيرة؛ فقد أحيا من العلوم علم الأصول الذي هو أصل الاستدلال والاستنباط والاجتهاد والترجيح، فمن يجهله لا يحق له الاجتهاد ويجب عليه التقليد المحض، فكما يقولون جهلة الأصول عوام العلماء. وقد فتح الشيخ - رحمه الله - أبواب هذا العلم وسهل الكثير من الصعاب التي تواجه الدارسين فيه، وأوضح قواعده تسهيلاً لأخذ الأحكام من مصادرها ورد الفروع إلى أصولها.

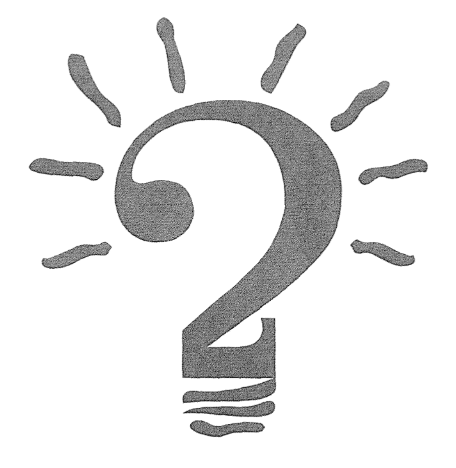
كما أحيا آداب البحث والمناظرة فوضح أسس ومنهج وكيفية الدفاع عن العقيدة وطرق الإقناع بما فيه خلاف، وقد فتح - رحمه الله - أبوابًا جديدة وأحدث فنونًا طريفة في علوم القرآن مثل بيان عدم تعارض آيات القرآن الكريم وتصديق كل آية للأخرى دون تعارض ولا إشكال وذلك في كتابه دفع إيهام الاضطراب عن آي الكتاب.

ومن المفاهيم التي صححها الشيخ - رحمه الله - ما عرف عن المنطق من أنه يقوم على تقديم العقل على النقل، وكيف أن هذا العلم مصدر مصادمة للنص مع الرأي، ووسيلة تشكيك في العقيدة بما يثيره أصحابه من قضايا عقيمة، فجاء الشيخ فهذب أبحاثه وأحسن استخدام قضايا هذا العلم أحسن استخدام، فاستخدم قياسه في الإلزام سواء في العقيدة أو الفقه، وبعد أن كان ينظر إلى هذا العلم على أنه ضد العقيدة أصبح معها، وقد وضح الشيخ ذلك في كتابه آداب البحث والمناظرة.



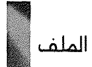
المراجع

- أحمد بن الأمين الشنقيطي، الوسيط في تراجم أدباء شنقيط والكلام عن تلك البلاد تحديدًا وتخطيطًا وعاداتهم وأخلاقهم، وما يتعلق بذلك، ط٢، تحقيق فؤاد سيد، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٥٨م.
- أكرم كساب، نبذة مختصرة عن السيرة الذاتية لفضيلة العلامة الشيخ محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي www.ahlalhdeeth.com
- محمد الأمين الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، القاهرة: دار الكتب العلمية.
- خليل النحوي، بلاد شنقيط المنارة والرباط عرض للحياة العلمية والإشعاع الثقافي والجهاد الديني من خلال الجامعات البدوية المتنقلة (المحاضر)، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.



المعرفة

المجلة «الثانية» في العالم العربي



قراءة في معجم الشعر الموريتاني الحديث

وليد سيف* - الإسكندرية

* كاتب مصري .

لغة الشعر لغة ذات دلالات رامزة، تجعل من الشعر فنًا مختلفًا عن غيره، كما أن الكلمة الشعرية وسيلة استنباط واكتشاف، وهي تيار تحولات يغمرنا بإيحاءاته وإيقاعه، وقد عرف الشعر الموريتاني نضجه منذ أواسط القرن الحادي عشر الهجري مما يؤكد وجود بدايات أو مراحل تكوين سابقة. وشكلت نزعة البيئة الجاهلية ملمحًا مهمًا من ملامحه، ويرجع ذلك إلى خلفية الشاعر الموريتاني اللغوية التراثية، كما أن البيئة لها دورها في تنمية هذا الملمح البيئي الجاهلي في الشعر، فتشابه البيئة الموريتانية مع بيئة الشعر الجاهلي من حيث طابع البداوة والترحل والخصائص الاجتماعية التي هي أقرب ما تكون إلى العادات العربية الصميمة من نبل الأخلاق والشهامة والكرم وروح القبيلة، كل ذلك كان له أثره على ألفاظ الشعر الموريتاني.

قسم النقاد الشعر الموريتاني إجرائيًا إلى مرحلتين: مرحلة ما قبل الاستقلال، ومرحلة ما بعد الاستقلال.

مرحلة ما قبل الاستقلال: وهي تمثل التراث الشعري لموريتانيا، ويمكن تصنيف أساليب الشعراء في هذه المرحلة إلى نموذجين: أسلوب يقوم على المعجم البيئي الجاهلي والتشبيه الحسي مع عدم الالتزام بموضوع واحد في النص الشعري، حيث تتداعى الأفكار تداعيًا حرًا، ويتجول الشاعر بين الأطلال والظعائن والصحراء والناقة والقبيلة. وأسلوب آخر يقوم على المعجم العلمي الحديث مع وحدة موضوعية، حيث تتشكل القصيدة من مقدمة وعرض رئيس، ويستخدم هذا الأسلوب في الغالب في المدائح والقصائد الجدالية.

مرحلة ما بعد الاستقلال: أدى قيام الدولة الحديثة والانفتاح على العالم الخارجي إلى تأثر الشعراء بالقاموس المهجري ممثلاً في جبران خليل جبران، كما حاول الشعراء التعبير عن القضايا الاجتماعية والسياسية متأثرين بالشعارات القومية والإسلامية واليسارية، غير أن المعجم الشعري ظل كلاسيكيًا إلى حد كبير.

وقد مهد لظهور الشعر الجديد في موريتانيا قصائد تحتذي أشعار المهجريين وتقوم على الشكل الموشحي، كقصيدة «فانتوم» للخليل النحوي، كما ظهر ميل إلى البحور المجزوءة والقصيرة، كقصيدة «رسالة العجوز» لأحمد بن عبدالقادر.

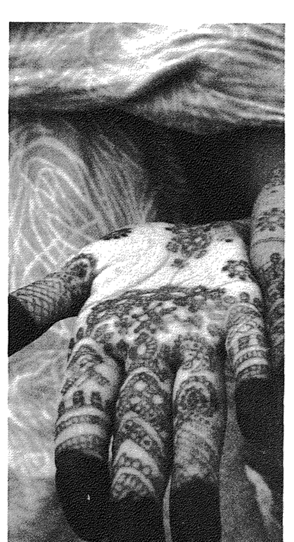
ومنذ السبعينيات من القرن الميلادي الماضي بدأت تظهر نصوص شعرية تحاول كسر حاجز العمود الشعري والبناء الخليلي الموسيقي وتجنح إلى الشعر الحر، ولكنها كانت مع ذلك أكثر مباشرة من الشعر العمودي نفسه، وفي الثمانينيات والتسعينيات ظهرت نزعات شعرية رمزية أسطورية في القصيدة الحرة - أوالجديدة - محاكاة لشعراء المشرق مثل: السياب ونازك الملائكة وغيرهما.

وفي هذه القراءة للمعجم الشعري الموريتاني الحديث نحاول الوقوف عند بعض الألفاظ التي كونت القصيدة الموريتانية الحديثة؛ فقد ظلت هذه القصيدة متأثرة بألفاظ القرآن الكريم واستدعت كثيرًا من ألفاظه، بالإضافة إلى ألفاظ الشعر الجاهلي، وتقلبت القصائد في الأجواء الرومانسية فمجدت الطبيعة

والغاب، واستبشرت بالفجر الجديد، وتضامنت مع القضايا الإنسانية، ووظفت ألفاظ الطبيعة في التعبير عن الذاتية الثقافية الموريتانية، واستدعى الشعراء الرموز التاريخية والأسطورية، وركزوا على الواقع السياسي والاجتماعي للبلد وانتقدوه وأنذروه، وسجلت القصيدة مختلف الآراء التي عرفتها الساحة السياسية والاجتماعية من ثورة على السلطة وتنديد بأساليب القمع والقهر والظلم.

الاقتباس

من الظواهر التي تستوقف القارئ للشعر الموريتاني الحديث استمداد بعض القصائد لكثير من ألفاظ القرآن الكريم، ومن تلك القصائد قصائد الشاعر ناجي محمد الإمام، حيث يقول في قصيدة بعنوان «مقاطع من أغنية لسنابك خيل شامت مرابطها»:



غطش الليل إذا يغشى
ويركب موكبه الصافنات الجياد
ولوح تناغم فيه البيان
لمن عشق «النجم» أو«طارقا»

ويقول في قصيدة بعنوان «أبو الفلاشا»:

وأذن في العير... أنكم
سارقون..
وأنكم أيها التائهون النيام..
تتيهون في الأرض عشرا..

وقوله في قصيدة السنبلة شابت:

فبسط ذراعيه بالوصيد..

وقوله في قصيدة قدم الملح:

إن الناس غاصوا في السراب
منهم، إليهم قادم
ودعوتهم ليلا نهارا
واستكبروا..

ويستمد محمد بن عبدي ألفاظًا من القرآن الكريم بصورة ملفتة للنظر، كما أنه يوجد ارتباط واضح بين تراكيبه وبين الأسلوب القرآني، ومن ذلك قوله في قصيدة «السنبلة»:

لا أقسم اليوم بالبلد
خمس سنابل
لعلك تأنس نارا
إن آيات شعري

وقوله في قصيدة الأرض السائبة:

فأرى سنابل باسقات الطلع تأكلها عجاف
ألهاكم الزور
من كل زوج واحد

ومن الاقتباس القرآني أيضًا قول الشاعر إبراهيم بن عبدالله في قصيدة بعنوان «التيه والبحر والذاكرة»:

وعجل له جسد لم يمت
كذا السامري...

وقوله في قصيدة أخرى بعنوان «مصرع أوديبيس» :«أسرع أواري سوأة قومي»

الاقتباس من الشعر الجاهلي:

على الرغم من تخلي القصيدة الموريتانية الحديثة

عن البناء الخليلي، إلا أنها مازالت أسيرة المعجم الجاهلي، ومن شواهد الاقتباس من الشعر الجاهلي اقتباس الشاعر ناجي محمد الإمام من معلقة امرئ القيس: حيث يقول في قصيدة بعنوان:«هم الأهل»:

قفا نبك..

..حندج..

...سقط اللوى..

...ذا القروح...

...عنيزة...والهودج، الخدر في وقيعته

ومن ذلك أيضًا قول الشاعر إبراهيم بن عبدالله في قصيدة بعنوان التيه والبحر والذاكرة:

وليل كموج...

وقوله أيضًا في نفس القصيدة «وضخم الدسيعة كالسنديان» متأثرًا بقول الخنساء في رثاء أخيها:

ضخم الدسيعة مفتول عوارضه

وإن صخرًا إذا نشتو لنحار

توظيف عناصر البيئة

يظهر لنا في القصيدة الموريتانية الحديثة استقاء الشاعر ألفاظًا من معجم الطبيعة، نوع في توظيفها للدلالة على معان مختلفة؛ فبعض القصائد تبرز الوجه الكالح للطبيعة تعبيرًا عن الكفاح وتضحية الشعوب، والبعض الآخر يستخدم عناصر الطبيعة للتعبير عن الفرحة والابتهاج، وهناك من عبر بعناصر الطبيعة عن بيئته الخاصة التي يعتز بها.

وفي قصيدة «المجد للإنسان» للشاعر أحمد عبدالقادر تم توظيف عناصر الطبيعة للتعبير عن كفاح الشعوب، كما استخدم الفجر والصباح تعبيرًا عن الحرية وانتصار كفاح الشعوب ضد المستعمر؛ حيث يقول:

من بين أضرحة الجبال السود

يمضغها اللهيب

من أضلع الغابات يحرقها اللظى

حرقًا وينفثها هباء أسودا

ومن السهول الخضر تسلخ أرضها

نار الحروب

تشوي سنابلها القنابل والمدافع

طلعت على الدنيا من الشرق البعيد

شمس الصباح وغرة اليوم الجديد

من الظواهر التي تستوقف القارئ للشعر الموريتاني الحديث استمداد بعض القصائد لكثير من ألفاظ القرآن الكريم

وهاجة الأنوار تعبث بالجليد

وتذيب أنياب الحديد

وتحرك الآمال في أمم العبيد

طلعت من الفيتنام

رمز بطولة المستضعفين...

ومن ذلك أيضًا قول الشاعر محمد بن إشدو في قصيدته «لمن المستقبل»:

رفيقتي لا تجزعي وتفاءلي وتشجعي

لا تخضعي تحت العذاب وحاذري أن تخدعي

قومي وغني للصباح خلف العواصف والرياح

قومي فأنت جناحنا، أيطير مقصوص الجناح؟

وقد يستخدم الشاعر ألفاظ الطبيعة (تصدح - الأكوان - الأطيار - الأغصان - الأطياف الأدغال - والوديان) للتعبير عن الفرحة والجمال كما في قصيدة «أنشودة الوفاء» للشاعر محمد الحافظ بن أحمد، حيث يقول:

تموز يا أغنية عجيبة

عظيمة قوية جميلة

تزوبعت في عالم الأنغام والألحان

تصدح في الأكوان

تعربد الأطيار في

أصدائها

عبر الصحارى النائيات

وتنتشي الأغصان والأطياف في

مجاهل الأدغال والوديان...

وقد استخدم الشاعر الموريتاني عناصر الطبيعة للتعريف بنفسه، وتحديد معالم شخصيته وذاتيته الثقافية التي تواجه كثيرًا من التزييف، ووصف

بلاده التي يعتز بها وبكل مكوناتها من رمال ورياح وأشجار. يقول أحمد بن عبد القادر في قصيدته «أمير الخالدين»:

رحلت وعندي من الذكريات
لشنقيط باقات ود صميم
بيدي قبضة من تراب المحيط
وعرجون نخل قديم
لوته رياح السموم وزحف الرمال
وكنت أشذب منه اليراع
أشعشع بالماء فحم السيال
وصمغ القتاد
وحبات قرظ حناه الرعاة
فأسقي المحابر نور الحياة
يراعي تعلم سحر الوجود
وشعري وفى لعهد الجدود

استدعاء الرموز:

استدعى الشاعر الموريتاني بعض الشخصيات التي ارتبط ذكرها بلحظات تاريخية مشرقة تعويضًا للواقع الذي يتسم بالارتداد والضعف مقابل الماضي المجيد. واستحضرها أيضًا للتعبير عن واقع الأمة العربية وطموحاتها. وهو في ذلك يذكر أمجاد هؤلاء الرموز يستدعي معهم الفارس المخلّص من الواقع البغيض، ومن هؤلاء الرموز:

ـ الفاروق، وهو عمر بن الخطاب رضى الله عنه وقد جاء ذكره في قصيدة بعنوان «جرح أبي لهب» للشاعر محمد عبدالله بن عمار، كما جاء ذكر عمر بن الخطاب أيضًا في قصيد أخرى بعنوان:«ويكون لنا بعد الفجر ثم لنا لقاء» للشاعر محمد الحافظ بن أحمد، وذلك في قوله: والقدس يفتحها عمر.. فتزيد رقعة أرضنا»

ـ الذبيح. ويطلق على عبدالله بن عبدالمطلب والد الرسول صلى الله عليه وسلم،كما يطلق على سيدنا إسماعيل عليه السلام. وقد ورد في الحديث الشريف:«أنا ابن الذبيحين ولا فخر»، وقد جاء ذكر الذبيح في قصيدة «القلب الجريح» للشاعرة مباركة بنت البراء في قولها:«وذبح الذبيح».

ـ المعتصم، الخليفة العباسي ابن هارون الرشيد، وقد أشتهر أنه فتح عمورية وهزم البيزنطيين بسبب فتاة مسلمة ضربها رومي فاستنجدت بالخليفة قائلة:«وامعتصماه»، وقد جاء ذكره في قصيدة بعنوان «هم الأهل» للشاعر ناجي محمد الإمام حيث يقول«: وأحلام فارس.. ترجل قبل فوات الأوان.... ومعتصم كلما ندبا».

ـ ذوالفقار، وهو سيف علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وقد جاء ذكره في القصيدة السابقة في قول الشاعر:«ورسمت على الجدار ذا الفقار».

ـ معاوية، وهو معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنه الصحابي المعروف ومؤسس الدولة الأموية، وقد جاء ذكره في مطلع قصيدة بعنوان «التيه والبحر والذاكرة» للشاعر إبراهيم بن عبدالله حيث يقول:«سألت معاوية : أين أنت ؟؟».

ـ سعد ، وهو سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه صحابي جليل، وفاتح العراق والمدائن وقائد القادسية، وقد ذكرته الشاعرة مباركة بنت البراء في قصيدة بعنوان «تحية بغداد» في قولها«:وأرى أن سعدًا يحث الأدهم المكابر».

ـ بلال، وهو بلال بن رباح رضي الله عنه مؤذن



الرسول صلى الله عليه وسلم. وهو صحابي جليل توفي في خلافة معاوية، وقد جاء ذكره في القصيدة نفسها في قول الشاعرة:«وأيقظ الناس بلال بالأذان».

- البويصري، وهوشرف الدين محمد بن سعيد البويصري، وهو شاعر عربي ولد في بويصير وعرف بمديحه للرسول صلى الله عليه وسلم، وقد جاء ذكره في قصيدة «السفين» للشاعر أحمد بن عبدالقادر حيث يقول:«رأيت عجائز.. طالت أظفارهن..يرتلن شعر البوصيري..شوقًا إلى الحج».

الرمز الأسطوري:

يلاحظ عند قراءة قصائد الثمانينيات مدى اتكالها على الرموز الأسطورية، ويظهر ذلك في عناوين القصائد في هذه الفترة مثل: مصرع أودينيس – أبوالفلاشا، كما تعكسه بعض الألفاظ التي تضمنتها تلك القصائد. ومن الألفاظ الأسطورية:

• السندباد: أحد أبطال قصص ألف ليلة وليلة، عرف بمغامراته البحرية الأسطورية، وقد ورد ذكره في قصيدة بعنوان «السفين» للشاعر أحمد بن عبدالقادر، حيث يقول: تروى لهم عجائب.. لم يروها قبلنا..تميم ولا السندباد».

- شهرزاد، بطلة حكاية في قصص ألف ليلة وليلة سلمت بحيلتها من عقاب الملك وقد ورد ذكرها في قصيدة تحية بغداد للشاعرة مباركة بنت البراء، حيث تقول:

أحلم بالفرات بالنخيل بالقمر
أهفو لمجلس السمر
أحفظ كل كلمة تقولها شهرزاد

- أودينيس، رمز الخصب حسب الأسطورة الفينيقية، وقد ذكر في قصيدة بعنوان «مصرع أودينيس» للشاعر إبراهيم بن عبدالله في قوله :«سل أودينيس في مغازلته».

توظيف القاموس السياسي

امتلأت بعض القصائد بالألفاظ السياسية الثورية التي تعبر عن الاحتجاج على القهر والفساد، وتحث على الثورة ضد الظلم، ومن هذه القصائد قصيدة «نشيد العمال» للشاعر أحمد بن عبدالقادر؛ حيث يقول:

ضحايا الشقا يا ضحايا الفساد
يعم الفساد جميع البلاد
نهوضًا لنكسر قيد اللصوص
نهوضًا لنمحو حكم الفساد
ونقضي على البغي والعابثين
فماذا نقول وماذا نريد
نريد الحياة بلا ظالمين
تعبنا سئمنا صرعنا الرمال
نبشنا المعادن عبر الجبال
عملنا الكثير صنعنا المحال
وكل الجهود وكل الثمار
تعود مكاسب للمترفين

وفي قصيدة بعنوان «يا سيدي الهمام» يقول فاضل ولد داده:

يا سيدي الهمام
إنا هنا مواطنون
وهذه بلادنا
من ألف قرن قبلكم وألف عام
كنا هنا
حياتنا ملك لنا
وأرضنا ملك لنا

ومن الملاحظ أن هذه القصائد ارتبطت ارتباطًا واضحًا بالقضية السياسية، وتظل القصيدة في هذه المرحلة تراقب الأحداث اليومية، تستشعرها وتنقلها بلغة سهلة مألوفة لدى المتلقي، ولا يخرج فيها الشاعر عن لغة الصحافة أوالخطاب الثوري المحرض، وتستمد هذه القصائد معجمها من حقلين أساسيين هما حقل الخطاب السياسي الثوري وحقل الخطاب الصحفي.

المراجع

١- ملخص على عشري: استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي، بيروت ،١٩٨٢.
غالي شكري، شعرنا الحديث إلى أين ؟. القاهرة: دار المعارف،١٩٦٨.
مباركة بنت البراء، الشعر الموريتاني الحديث من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٥، من منشورات اتحاد الكتاب العرب ،١٩٩٨.
يمنى العيد، في معرفة النص، بيروت: منشورات دار الآفاق الجديدة، ١٩٨٣.

في كتاب «الرجال الزرق .. الطوارق»

جمال الأسطورة ومرارة الواقع لأمراء الرمال

الحسن ولد حبيب الله* - موريتانيا

* صحفي موريتاني.

يكتشف القارئ في هذا الكتاب أن الطوارق ليسوا كائنات خرافية جائت في رحلة سيزيفية لتعمير أرض الخواء والظمأ ورمال الموت، كما تصورهم رواية «الطوارق» للكاتب ألبيرتو باثكث، بل وليسوا هم تلك الشخصيات الزئبقية التي رسمها إبراهيم الكوني في قراءته الروائية للطلاسم الطوطمية الكامنة في أسماء الآلهة المحفورة في كهوف الصحراء البرزخية.

في هذا الكتاب (الرجال الزرق: الطوارق - الأسطورة والواقع) الصادر عن دار الساقي في بيروت ٢٠٠٦م، للصحفي والكاتب عمر الأنصاري، نجد أن الطوارق ليسو أسطورة بقدر ما هم حقيقة، هم شعب تغلفه وتخفيه جمالية الغموض في الأسطورة، وتكشف غطاءه قساوة الواقع المرير، هم شعب يعيش مأساته بيننا في وطننا العربي وفي دول إفريقية مجاورة، ولكن قلما نسمع أو نقرأ عنهم.

الفصول الثمانية للكتاب، نفضت غبار الغموض عن كثير من الحقائق التي كادت تذهب أدراج النسيان، تحت وطأة العزلة التي يعيشها الطوارق. فهو من أكثر المراجع العربية الحديثة شمولاً فيما يتعلق بالطوارق، ليس من خلال ما وثقه المؤلف من أحداث تاريخية تتعلق بجذور الطوارق وأصولهم فحسب، بل من خلال توثيقه للأحداث الكبرى التي تعرض لها الطوارق في العقد الأخير من القرن الماضي، وكادت تعصف بوجودهم ككيان، وإنهاء أسطورتهم الجميلة الممتدة عبر مسارب الزمن. جاء الكتاب ليسد الخلل الحاد في المكتبة العربية، ليكون مرجعًا وثيقًا عن الطوارق في الماضي والحاضر.

تاريخ أسطوري

يأخذنا المؤلف في الفصل الأول عبر رحلة شيقة في دهاليز التاريخ الأسطوري المشوق والمثير والمليء بالأحداث المتنامية في رحلة شيقة وممتعة في ذاكرة الملثمين، نتعرف منها على معتقداتهم القديمة، وموروثهم الإنساني الثر.

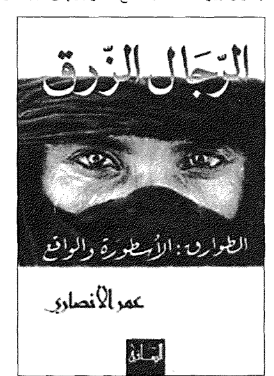
ويصف المؤلف العهد الغابر للطوارق الذين عرفوا في الكتابات القديمة بالليبيين، وقد حكموا مصر في عهد شيشوق الأول، وشهدت مصر على أيديهم نهضة كبرى. فالمشهور أنه في عهد رمسيس الثاني، والثالث استولى الطوارق على دلتا مصر وأسسوا دولتهم فيها، وأشهر ملوكها شيشوق الأول، وفي مرحلة لاحقة أقاموا أيضًا المملكة النبطية التي كانت تمتد من الجنوب المصري إلى الأراضي الحبشية.

وكان الملك شيشوق قائدًا شجاعًا-نهض بمصر وعزم على استرجاع عزها وتاريخها المجيد، وكان له ذلك، لذلك يعتقد «غوتيه» أن الطارقي هو الذي أثر في المصري أولاً. وقد كانوا في ذلك الوقت مجتمعًا متمرسًا بفنون الحرب والقتال والدفاع عن المدن وبناء الحصون ومختلف أنواع العمران، ولا شك كما يقرر أن الحضارة المصرية نقلت بواسطتهم إلى الليبيين الغربيين، ومنهم انطلقت حتى بلغت أقصى غرب إفريقيا. ويصف الكتاب هذه القبائل المتفردة بسيادة الصحراء بأنها امتازت بحب الاستقلال، والشعور بالعزة والأنفة، فقد عاشت في ديارها في الصحراء، لم تذق بأس الهزيمة، ولم تخضع لما يخضع له المستقرون من غزو وفتح، بل كانوا في

ديارهم تلك بمأمن من كل عدو. لذلك لا نعجب إذا رأيناهم يختارون الموت على الهزيمة. فلم يحفظ لهم فرار من زحف.

الجذور العربية والإسلام

يلج بنا الكتاب في الاختلافات الواقعة في أنساب الطوارق وأصولهم. لكن بعد عرضه لذلك التاريخ يعرض لنا بعض الترجيحات، وبعض النتائج، التي تفيد بأن الطوارق، هم مجموعات واتحادات قبلية كبرى جمعتها خصوصية الصحراء منذ قرون ما قبل الميلاد حتى يومنا هذا. ويؤكد في ذلك السياق أن الطوارق أصحاب اللسان الأمازيغي ينتمون إلى قبيلة صنهاجة القديمة. وتحديدًا فروعها مسوفة وغدالة ولمتونة. وهي القبائل نفسها التي ينتمي إليها المرابطون مؤسسو الدولة التي تحمل الاسم نفسه. وهي واحدة من أكبر الإمبراطوريات المغربية عبر التاريخ حيث ورد لها ذكر في الحوليات الصينية. وإضافة إلى الطوارق البربر، فإن اسم الطوارق. تنضوي تحت لوائه اليوم أيضًا قبائل عربية عظيمة، أقامت سلطانًا في الصحراء. تتكون في الأساس من قبائل هاجرت صوب الصحراء في العهد المغربي الذي امتد سلطانه إلى منعرج نهر النيجر في تمبكتو. وهذه القبائل والبيوتات اندمجت مع الطوارق إلى درجة أن بعضها تحول عن لسان العربية إلى لسان الطوارق من طول الجوار. ومن القبائل العربية الكبرى ذكر المؤلف قبيلة الأنصار، وبيوتات من الأشراف، والكنتة، والبرابيش، وقد أقامت الأولى (الأنصار) إمارة في منطقة أزاواد في شمال جمهورية مالي وعن طريقها دخل الإسلام والثقافة العربية إلى أجزاء من إفريقيا السوداء.



ارتد البربر أجداد الطوارق، عن الاسلام أربع عشرة مرة، حسبما نقل عمر الأنصاري عن ابن خلدون. ولولا أن أذكى الزعيم الروحي للمرابطين عبدالله بن ياسين في نفوسهم شعلة الإخلاص للإسلام لرجعوا إلى جاهلية تلو أخرى. ومما لا ريب فيه نسبة الطوارق إلى الصنهاجيين، وهم تجمع قبلي كان يضم جدالة ولمطة ولمتون وتارقة ومسوفة، وهم الذين أسسوا دولة المرابطين في القرنين الخامس والسادس الهجريين، وأغلب كتاب التاريخ الإسلامي ينسبون صنهاجة إلى حمير، ويدللون على ذلك بأدلة كثيرة لا حصر لها.

والطوارق في نظر المؤلف لا ينتظرون إسباغ العروبة عليهم، ولا ربط أنسابهم بحمير أو مضر، أو الإشادة بدورهم في نصرة الإسلام، فتلك مسألة متجاوزة لديهم يثبتها لهم تاريخهم المشرف. حيث كانوا القادة والجنود الأبطال في معركة الزلاقة التي أخرت سقوط الأندلس أكثر من ثلاث مئة سنة باعتراف المؤرخين الإسبان.

وكانوا عربًا في شيمهم وسجاياهم، وفي نسبهم عند كثير من المؤرخين، فهم كما قال الشاعر فيهم:

قوم لهم نسب العلا من حمير
وإذا نموا لمتونةً فهمُ هـمُ
لَمّا حووا معشار كل فضيلة
غلب الحياء عليهم فتلثموا

الثقافة والتقاليد

إن اللهجة الطارقية هي الوحيدة من بين اللهجات الأمازيغية التي حافظت على جذور الأمازيغية التي أميتت وذلك بحكم عزلة الطوارق، كما يفيد محمد شفيق في معجمه الأمازيغي.

والطوارق لا يزالون محافظين على تقاليد صنهاجة وعلى اللسان نفسه. ناهيك عن التسمية،

المشتقة من اسم قبيلة من قبائل صنهاجة هو تارغة أو ترغة والنسبة اليها توارغ التي تحولت إلى طوارق.

بالإضافة إلى احتفاظ الطوارق الأمازيغ بكتابة الحروف الهيروغليفية، فإن القبائل العربية الأخرى المندمجة مع الطوارق، استطاعت كذلك حفظ الخط العربي الكوفي القديم إلى يومنا هذا.

عبر الطوارق عن حريتهم في لباسهم الأزرق كلون السماء، دلالة على رحابة الحرية لدى الطوارق كرحابة السماء لأن الرجل الطارقي يعشق الحرية، كما حدثنا أعيان طوارق إليزي، وقد أكسبهم لباسهم الأزرق اسما آخر (الرجل الأزرق).

الطوارقي يرى إن البطولة تعود إلى حليب الثدي لا إلى أرومة رجولية. وفي طقوس الزواج الطوارقي ما يعزز رأفة الرجل بالمرأة، فعليه أن يعامل الزوجة وفق قانون ليالي التراحم الثلاثة الأولى من زواجه، ففي أول ليلة عليه اعتبارها أمه، وفي الثانية أخته، وفي الثالثة زوجته، فإن فسدت علاقته بها كزوجة، عاملها كأخت، وإن فسدت علاقة الأخوة، عاملها كأم، ولا تكاد علاقة تفسد بين أم وابنها. كما لا يمكن أن يستعلي الابن على أمه. يطل خلف هذا القانون عقل امرأة تعرف أن لا ديمومة لسلطتها إن لم تقم على مبدأ الحب، وهو الأقوى في العالم المتصالح مع نفسه.

يبرز الكتاب ما يمتاز به الطوارق من الصفات الخَلقية والأخلاقية التي امتاز بها أجدادهم المرابطون، من طول قامة ووفرة قوة وصلابة عود. فالطوارق في العصر الحاضر يمتازون بالإخلاص الشديد والوفاء بالوعد إلى درجة الإسراف، وبنوع من الفروسية غريب. فهم لا يطعنون عدوهم من خلف، ولا يسممون سهامهم ورماحهم، بل يربأون بشجاعتهم أن تنحدر إلى هذا الدرك.

قدم المؤلف في نقل حي شيم «الرجال الزرق» المعروفين بأمراء الرمال، وأسود الصحراء، موردًا وصفًا دقيقًا لهذه العادات والتقاليد التي عرف بها الطوارق، الذين وجدت المرأة عندهم احترامًا وتقديرًا عبر التاريخ لم تجده عند غيرهم من الشعوب. يقول المؤلف إنه «لا يوجد هاجس مقلق للرجل الملثم.. سوى امرأتين، الأولى والدته التي يفخر بها، والتي يتحتم عليه أن يكون جديرًا بأمومتها. فكل السمات الحميدة، وصفة الأبطال وما يتصل بها من رموز البطولة والرجولة هي راجعة في الأساس لحليب الثدي الذي فتق أمعاءه لأول مرة».

ولا أحد ينكر فضل الطوارق على شعوب المنطقة المجاورة لهم، إذ يرجع الفضل للطوارق الصنهاجيين في إدخال الإسلام إلى المنطقة، وفي تأسيس مدينة تمبكتو التاريخية، التي غدت من أكبر مراكز الإشعاع الحضاري والديني، ومركزًا فريدًا من مراكز التجارة في المنطقة بأسرها حتى غدت مقصدًا لشتى الأمم، وعاشت فيها قبائل وأجناس مختلفة انصهرت مع الطوارق.

الطوارق والاستعمار الفرنسي

رصد الكتاب بداية مشكلة الطوارق في الصحراء، منذ دخول الاستعمار لمنطقتهم نهاية القرن التاسع عشر، وحتى رحيل المستعمر وتقسيمهم إلى شتات بين دول المنطقة: مالي والنيجر والجزائر وليبيا وبوركينافاسو، حيث تعرض الطوارق لأكبر عملية تمزيق في تاريخهم. وقد أورد المؤلف فصولاً حية من مقاومتهم للاستعمار، والدور الذي قاموا به في محاولاتهم للاستقلال. ثم تعرضهم للنكبات التي توالت عليهم، على يد الحكومات المستقلة، وموجات الجفاف والاضطهاد التي اجتمعت عليهم في صحرائهم، في عزلة تامة عن العالم.

أهم ما يذكر في بدايات مشكلة الطوارق المعاصرة، تلك اللحظة التي بدأت فيها أوروبا بالتطلع إلى إفريقيا، في القرن السابع عشر الميلادي، حيث كان هاجس الوصول إلى تمبكتو، جوهرة الصحراء، يشغل بال الأوروبيين كونها مصدرًا للذهب، وبعد عدة معارك غير متكافئة استطاعت فرنسا احتلال تمبكتو عام ١٨٩٤م على يد القائد جوفر، وحاولت القضاء على كل الزعامات التي تصدت لها، وعلى النظم التي كانت موجودة، غير مستفيدة من حضارة المنطقة. وقد أصابهم الذهول عند ما اكتشفوا أن هذه القبائل التي قرأوا عنها ودرسوها من خلال دولة المرابطين تقريبًا وهي أبرز وجود قام لهم عبر تاريخهم.. وجدوا أن هذه القبائل كما هي لم يتغير منها شيء.. نفس النبل نفس الشجاعة نفس الكرم الذي تحدث عنه ليون الإفريقي (الحسن الوزان).

وبعد المقاومة الباسلة ورفض محاولة التنصير، قررت فرنسا جعل صحراء الطوارق منطقة خطرة، وصنفت سكانها كأكبر متمردين على الجمهورية الفرنسية، وقد وجدت فرنسا أنها أمام خيارين لا ثالث لهما، الأول: أن تجمع كل أطراف الصحراء، وتكون منها جمهورية يرأسها مندوب سام، وتقوم الشركات الفرنسية باستغلالها، والثاني: أن تعيد توزيعها على الدول المطلة على الصحراء توزيعًا جديدًا، يقضي بجعل سكان صحراء الطوارق أقلية مهمشة في تلك البلدان، حتى لا تقوم لهم شوكة مرة أخرى.

وطن تمزق أديمه بين الدول

عقد البرلمان الفرنسي عام ١٩٥٧م العزم، فأنشأ التنظيم المشترك للمناطق الصحراوية، الذي عدد المناطق المقرر إلحاقها، وكان الطوارق هم الضحية الكبرى لهذا المخطط الذي مزقهم، على حد تعبير ريمون فيري، وهكذا، رأت فرنسا في وقت مبكر فشل هذا المشروع الذي أرادت من خلاله الانفراد باستغلال خيرات الصحراء، والهيمنة على شعوبها، وهو ما نبه له عموم سكان الصحراء أنفسهم، وجعلهم يقفون معارضين لهذا المشروع الاستغلالي، ما جعل فرنسا تنتقم بدورها من موقفهم هذا، فأخذت مقصها على تلك الصحراء، تقسمها بين أتباعها الحقيقيين الذين ساعدوها على تنفيذ مخططاتها في المنطقة.

نكبة الطوارق في العقود الماضية، تمثلت في تمزيقهم وحصارهم في الصحراء بسبب الحدود التي سنها المستعمر لتمزيق هذا الشعب الذي أخذ يزحف ويتوغل في الصحراء كلما أحس أن أحدا بدأ يضايقه.

شاهد عيان على مأساة الطوارق في أزواد

منطقة أزواد في شمال مالي التي يقطنها الطوارق عبارة عن أراض شاسعة تزيد عن ثلثي مساحة مالي تمتد من حدود مالي مع موريتانيا إلى الجنوب الجزائري وإلى ضفة نهر النيجر، وقد اجتاح الجيش المالي هذه المناطق لإخماد ثورة الطوارق، وقد تمكن الكاتب من الوقوف على المأساة، المروعة التي نزلت بالطوارق، والمجازر الجماعية التي وقعوا ضحية لها من خلال عمله مراسلاً صحفيًا، الأمر الذي ميز الكتاب وجعله سجلاً حيًا لثورة الطوارق في التسعينيات.

كما تضمن الكتاب عددًا من الحوارات الصحفية التي أجراها المؤلف مع أطراف النزاع في المنطقة. ويعتقد المؤلف أن ثورة الطوارق قابلة للتجدد، لكن بأشكال أخرى يخشى أن تفوق فظاعتها ما سبق. وذلك أن ثورات الطوارق السابقة لم تكن مؤدلجة قط، بل كانت ثورات لرفع الظلم. أما الآن وبعد الطفرة الإعلامية التي جعلت الطوارق يحسون بنبض العالم من حولهم، فإن مخاوف تسرب التطرف باتت قائمة في المنطقة. فشبان الطوارق تدفعهم ظروفهم إلى الثورة أيا كان مشعلها أو مذهب الداعي لها. ويعيش العالم اليوم في غفلة عنهم، غير عارف ولا آبه بأنهم أرض خصبة لزرع كل أنواع التطرف، خاصة بعد أن بدأت المنطقة الصحراوية الآن تتحول إلى ملجأ ووجهة جديدة مختارة لبعض الجماعات المسلحة في الجوار، ناهيك عن تحولها إلى سوق لتجارة الأسلحة وتهريبها حسب التقارير الأمنية. وهو ما يدعو إلى النظر في التعامل مع الطوارق، وإيجاد سبل العيش الكريم لهم، وخلق الفرص لأجيالهم الجديدة حتى تشق طريقها لحياة تؤمن لها العيش الكريم، من أجل أن تواصل المحافظة على موروث الآباء، وتصيغ مستقبلها بنفسها.



«الرجال الزرق.. الطوارق»

اللغة الإنجليزية ليست لغة عالمية!!

الكاتبة: ساندرا لي مكي
ترجمة: لميس ديب

* أستاذة للغة الإنجليزية في جامعة سان فرانسيسكو الحكومية في برنامج تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وقد اهتمت فترة طويلة ببرامج التعليم التربوي في كثير من البلدان بما ذلك التشيلي والمغرب واليابان.

إن إحدى أهم المشكلات المعقدة في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة عالمية هي تحديد الأساس الثقافي لها كلغة عالمية. بالنسبة للبعض تعلم أي لغة يستوجب تعلم كيفية استخدام اللغة بصورة صحيحة وعلى نحو مناسب وفقًا لمعايير المتحدث الأصلي للغة، وبالنسبة للآخرين فاللغة العالمية على أية حال ليست مرتبطة بأي ثقافة معينة.

فعلى سبيل المثال يناقش سميث (عام ١٩٧٦م) ذلك بالإشارة إلى لغة عالمية:

- المتحدثون غير الأصليين ليسوا بحاجة إلى إدخال معايير ثقافية خاصة بالمتحدثين الأصليين لتلك اللغة.

- تصبح اللغة العالمية مجردة من صبغتها القومية.

- إن هدف تعليم اللغة العالمية هو تسهيل تبادل الأفكار والثقافة بين المتعلمين عن طريق اللغة الإنجليزية.

وفي أيامنا هذه هناك اهتمام عظيم في كثير من البلدان بتعلم اللغة الإنجليزية لأهداف عالمية، مع ذلك هناك توجه نحو ربط الإنجليزية بوصفها لغة عالمية بثقافة البلدان التي تستخدم الإنجليزية كلغة أصلية.

الإنجليزية بدون ثقافتها

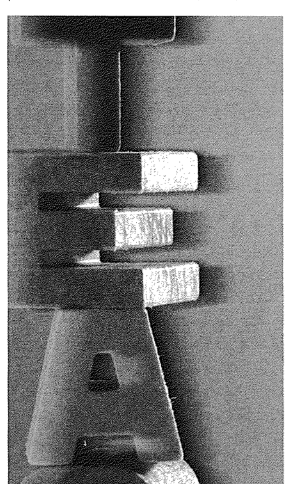
حاليًا هناك إلحاح هائل في كثير من بلدان العالم على تعلم اللغة الإنجليزية يتجلى هذا الإلحاح في عدد من الطرق. بداية في كثير من البلدان اللغة الإنجليزية هي موضوع دراسي مطلوب بدءًا من المدرسة المتوسطة ويستمر ذلك خلال الدراسة الثانوية وغالبًا ما تكون واحدًا من حقول الاختبار أثناء امتحانات القبول الجامعية. بالإضافة إلى ذلك تشجع الكثير من الشركات العالمية موظفيها لتطوير مهاراتهم باللغة الإنجليزية عبر تقديم تدريب مهني بالإنجليزية ويتلازم مع هذا الإلحاح على تعليم اللغة الإنجليزية اهتمام حول كيفية تعليمها، وما الدور الذي يجب أن تقوم به الثقافة حيال ذلك التعليم؟ حيث يؤيد كثير من معلمي اللغة إدخال عنصر ثقافي في تعليم اللغة الإنجليزية. على سبيل المثال، يلخص كل من أداسكو وبريتن وفاسي (١٩٩٠م) حججهم في إدخال عنصر ثقافي في تعليم اللغة الإنجليزية بقولهم: «إنه بإمكانه تعزيز التفاهم العالمي ويعمق فهم الثقافة الخاصة لشخص ما ويسهل زيارات المتعلمين إلى دول أجنبية ويجعل دراستهم ممتعة».

وعلى صعيد آخر يشكك برودزومو (١٩٩٢م) بقيمة إدخال المضمون الثقافي في مواد تعليم اللغة. وقد بنى رأيه على نتائج مسح قام به لطلاب يونانيين، أغلبهم من الطلبة الشبان (يدرسون في معاهد خاصة للغة وفي مركز التعليم التابع للمجلس الثقافي البريطاني) أخذًا بالاعتبار الشيء الذي يعتقدون أنه يجب أن يكون موضوع دروس اللغة الإنجليزية. كان الاختياران البارزان من المواضيع هما: اللغة الإنجليزية والعلم والمجتمع. وقد كان رد الفعل تجاه المضمون الثقافي متفاوتًا تمامًا، حيث إن ٦٠٪ أرادوا دراسة الحياة والأعراف البريطانية، وأراد فقط حوالي ربع الطلاب دراسة إما الحياة والأعراف

الأمريكية أو اليونانية.

يفترض برودرومو أن اهتمام الطلاب بالحياة والأعراف البريطانية يمكن أن يعزى لاعتقاد الطلاب أنهم إذا عرفوا أكثر عن الحياة البريطانية فإنهم سيكونون أفضل في امتحان كامبريدج البريطاني الأساسي. إن كان هذه هي الحالة، فإن عموم هؤلاء الطلاب لم يجدوا التعلم بشأن الثقافة (سواء ثقافتهم أو ثقافة الآخرين) ممتعًا جدًا.

وفي سياقات أخرى يتضح بعض دعم لإدخال العنصر الثقافي في مواد تعليم اللغة لكن فقط إذا كانت المواد تتعامل مع الثقافة المحلية. على سبيل المثال: في دراسة الوضع المغربي وجد كل من أداسكو وبريتن وفاسي أن إدخال الثقافة - وعلى وجه الخصوص الثقافة الغربية - في مواد التعليم ليس ممتعًا أو مفيدًا بالنسبة للطلاب. يؤكد أداسكو وبريتن وفاسي (مستندين إلى مقابلات أجروها مع مدرسين مغاربة) أن المعلمين المغاربة يعتقدون أن تضمين معلومات حول الثقافة الغربية ومن ثم



تشجيع المقارنات الثقافية يسهم في دعم قناعة الطلاب بثقافتهم الخاصة. ويشير المعلمون أيضًا إلى أن بعض الأنماط من السلوك التي توجد في البيئات الاجتماعية الناطقة بالإنجليزية هي أنماط يفضل الكثير من المغاربة ألا يطلع عليها طلابهم الصغار.

أخيرًا، يعتقد المعلمون أن الطلاب سيكونون أكثر (وليس أقل) تحفزًا لتعلم الإنجليزية إذا قدمت اللغة في أوساط تتصل بحياتهم كشبان يافعين أكثر مما قدمت في وسط بلد ناطق بالإنجليزية. ففي تشيلي رأت وزارة التربية أن هذه القضية ستكون أكثر تحفيزًا للطلاب ليركزوا على دراستهم وبلدهم. بناء على ذلك قامت الوزارة لتحقيق أهدافها التعليمية بتصميم سلسلة من الكتب الدراسية من أجل المدارس العامة عنوانها «اذهب إلى تشيلي» (موغليتسون وايلس ورث وروز على التوالي في العامين ١٩٩٠م -٢٠٠٠م) وتصور هذه السلسلة مجموعة من الطلاب من بلدان شتى على متن سفينة تبحر على طول الساحل التشيلي. إن الخطة الدراسية التي تستند إلى هذه الرحلة البحرية تخول كتاب هذه الكتب المدرسية من التعرض للأماكن والاهتمامات في تشيلي. وهكذا، امتلأ الكتاب بالمعلومات عن مناطق مختلفة من تشيلي وقضايا محددة تواجه البلد.

ويظهر «سوزوكي تاكو» (١٩٩٩م) جملة من الموانع القوية حيال إدخال الثقافة الغربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة عالمية في كتاب ياباني من أكثر الكتب رواجًا عنوانه «لماذا اليابانيون غير جيدين في اللغة الإنجليزية»؟ منها:

- أن يبرهن أن اليابان بوصفها قوة دولية لا تحتاج إلى تدريس الثقافة الغربية.

-أن اليابان يجب أن تناضل ضد أشكال الإمبريالية الغربية الذكية التي توحي بالحاجة للرفع من شأن كل شيء غربي، بما فيها اللغة الإنجليزية نفسها. فبالنسبة إليه إن رفع شأن القيم الغربية هو شكل من أشكال الاستعمار الذهني.

ويقول في هذا الصدد: عندما يحتك اليابانيون بالأجانب (الغربيون خصوصًا) وخصوصًا الأمريكيين فإنهم تاريخيًا ميالون إلى قبول طريقة ذلك الشخص من حيث التفكير ونظام القيم وحتى العادات وإن كانوا أفضل منه فإنهم لا يترددون بتقليده والأخذ

بالاختلافات كما لو أنها تخصهم، حتى يتطلعوا أن يصبحوا مثله. هذه هي النزعة الذهنية التي أشرت لها فيما سبق بوصفها الاستعمار الذاتي. بالنسبة لسوزوكي، إن تعزيز الثقافة الغربية في استخدام الإنجليزية غالبًا ما يفضي إلى إحساس بالنقص لدى الشعب الياباني.

عرض الاختلافات

بينما يتردد قادة التربية في بلدان العالم حيال موضوع إدخال الثقافات الغربية في تعليم اللغة الإنجليزية،فإن الكثير من الكتب الدراسية المعتمدة في هذه البلدان تتضمن شخصيات وقيمًا غربية. تمثل اليابان حالة دراسية في صميم الموضوع. مع أن معظم الشخصيات في الكتب المدرسية التي تقرها وزارة التربية هي شخصيات يابانية، فالشخصيات غير اليابانية شخصيات غربية. ولدى دراسته كتب المحادثة الشفهية للإنجليزية في المدارس الثانوية، وجد شيماكو (٢٠٠٠م) أنه بالرغم من أن الثقافة اليابانية كانت المضمون الأساسي المستخدم في الكتب، فإن الثقافات الأجنبية المذكورة في هذه النصوص ترد في إطار زيارات إلى اليابان قام بها تقريبًا بصورة حصرية زوار غربيون يتم تقديمهم للثقافة اليابانية من قبل يابانيين. عمومًا إن معظم الثقافة الغربية الواردة في الكتب هي أمريكية.

يظهر أيضًا هذا الاتجاه للتركيز عمومًا على الثقافات الغربية للبلدان التي تتحدث الإنجليزية في الكتب الدراسية للمرحلة المتوسطة التي أقرتها وزارة التربية اليابانية، ويتم البرهنة على هذا من خلال الجدول الذي يبين بلدان أصل الشخصيات غير اليابانية في الكتب الدراسية.

وربما كان الأكثر متعة من دراسات قوميات الشخصية في الكتب الدراسية هو كيفية استخدام هذه الشخصيات. ففي الكثير من كتب اللغة الإنجليزية يتم تقديم الشخصيات الغربية في إطار عرض الاختلافات بين الثقافات الغربية والثقافات المحلية مصحوبًا (غالبًا) بعملية رفع شأن الثقافة والتقاليد الغربية. إن الأمثلة اللاحقة تبرهن على هذا التوجه وتتضمن هذه الأمثلة كلها قضية أدوار الجنس وجميعها تظهر في كتب دراسية اعتمدتها

بينما يتردد قادة التربية في بلدان العالم حيال موضوع إدخال الثقافات الغربية في تعليم اللغة الإنجليزية ،فإن الكثير من الكتب الدراسية المعتمدة في هذه البلدان تتضمن شخصيات وقيمًا غربية

وزارة التربية المحلية. ففي أحد الكتب المغربية بعنوان: «اللغة الإنجليزية في الحياة» يتم تقديم مهندس أمريكي اسمه ستيف لينتش وعائلته المؤلفة من ثلاثة أطفال. فمن خلال أدوار الجنس تبدو العائلة أنها تقليدية إلى حد كبير لأن الزوجة بربارة لا تعمل خارج المنزل، وفي أحد النصوص توصف نشاطات العائلة بطريقة يتم فيها وضع أدوار الجنس التقليدية موضع تساؤل!!

المثال الأول: يعود ستيف إلى المنزل بعد انتهاء عمله لأنه يحب أن يكون مع عائلته في المساء، وعادة ما يحضر هو وابنته نانسي وجبة العشاء للعائلة، ثم يغسلان الأطباق. وتحب بربارة فقط أن تأكل ولا تحب العمل في المطبخ، كما تعتقد أن ذلك يتطلب الكثير من الوقت بالإضافة إلى أنه غير ممتع. ولا يقوم ستيف بتوجيه النقد لها. هل تعتقد أنه مصيب؟ في هذه الحالة، مع أن الزوجة تقوم بدور تقليدي في كونها لا تعمل خارج المنزل، فإنها تبدو غير عادية لأنها لا تشارك في الدور النسوي التقليدي في تحضير الوجبات. ومن الناحية الثانية، فإن ستيف بقيامه الأعمال المنزلية يوضح أن الدور الذكوري هذا غالبًا ما يتم تشجيعه في الثقافات الغربية، من هنا فإن الكتاب لا يوضح فقط أدوار الجنس التي تدافع عنها الكثير من الثقافات الغربية لكن أيضًا يبدأ نقاشًا حول أدوار

الجنس بالسؤال فيما إذا كانت برباره تستحق النقد أم لا لعدم قيامها بالدور النسوي التقليدي؟

المثال الثاني: يظهر تقديم القيم الغربية فيما يخص أدوار الجنس فيما بعد في هذا الكتاب المدرسي نفسه. عندما تقوم الابنة «نانسي» بمناقشة مستقبلها مع صديقتها المغربية «لطيفة». إن القطعة التالية مأخوذة من تلك المحادثة:

نانسي: لطيفة، هل تريدين رؤية هذه المجلة؟ ففيها ما يتعلق بإمكانيات مختلفة للعمل مستقبلاً.

- لطيفة: لا شكرًا. لقد اتخذت القرار بشأن عملي المستقبلي. أنا سأكون أستاذة جامعية.

-نانسي: أوه، ذلك رائع. تهاني. ما الجامعة التي سوف تعملين فيها؟

- لطيفة: لم أقرر بعد. ربما في أكبر جامعة. وأنت ما ستفعلين يا نانسي؟ هل اتخذت قرارًا بشأن عمل المستقبل؟

- نانسي: لا. ليس بعد. أنا لا زلت أفكر بشأن ذلك.

- لطيفة: هل فكرت بمهنة الطب؟

- نانسي: آه. أنا أحب أن أكون طبيبة. لكن لا. لا. لا أستطيع. أنا لست بارعة بما فيه الكفاية.

- لطيفة: ذلك صحيح. حسنًا. هل فكرت بمهنة التجارة؟ ذلك لا يحتاج إلى كثير من الفطنة.

- نانسي: أوه حقًا؟ نعم. أنا أحب أن أكون سيدة أعمال. لكن لا. ذلك مستحيل فأنا كسولة جدًا لمثل هذا العمل.

- لطيفة: حسنًا، هل فكرت بشأن الصحافة؟ بعض الصحفيين لا يبذلون جهدًا كبيرًا.

-نانسي: أوه نعم! أنا أحب أن أكو صحفية. لكن ....لا أعرف... لا أكتب بصورة جيدة بما فيه الكفاية.

- لطيفة: إنه لأمر صعب، أليس كذلك؟ أنت لست بارعة، ولا تريدين أن تبذلي جهدًا كما أنك لا تكتبين بصورة جيدة. فما المهن التي فكرت بها؟

- نانسي: حسنًا. أنا أود أن أكون معلمة رياضة

- كما تعرفين، أقصد التربية البدنية.

- لطيفة: أوه. أنا أفهم نعم... حسنًا. يتوجب علي أن أعود للعمل سأراك فيما بعد.

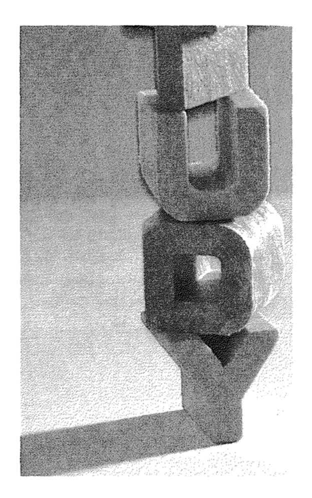
- نانسي: وداعًا. لطيفة.

تقدم المناقشة وصفًا معقدًا لأدوار الجنس. مع أن التفاعل يوحي أنه من المهم بالنسبة للمرأة أن يكون لديها عمل ما، فإن الأوساط الغربية غالبًا ما تعزز هذه القيمة. فالشخصية الغربية هنا مثلاً تظهر عاجزة عن القيام بمعظم المهن. لهذا كانت نانسي تقدم دورًا غير نموذجي على الإطلاق. ومن ناحية ثانية، تظهر لطيفة، المغربية عاقدة العزيم تمامًا فيما يخص الالتحاق بعمل مستقبلي ناجح. تثبت مثل هذه الأحاديث أنه على الرغم من وجود دعم قليل بين المربين المغاربة فيما يخص إدخال الثقافة الغربية في الوسائل التعليمية، فإن الكتب المدرسية في الواقع تتضمن أمثلة عن القيم الغربية غالبًا ما تقدم بطريقة متناقضة.

إن تقدم القيم الثقافية متناقض بدرجة أقل في الإطار التشيلي المذكور سابقًا. مع أن شخصيات من عدة بلدان قد تم وصفها في سلسلة «اذهب إلى تشيلي» فإن أدوار الجنس الموصوفة تعكس القيم الغربية النموذجية. وتتضمن معظم العائلات المقدمة في الكتاب المدرسي أمًا تعمل خارج المنزل في عمل مهني. وعلى سبيل المثال في العائلة ذات الشخصية الواحدة. تعمل الأم سكرتيرة والعمة طبيبة أسنان. وليس هناك ذكر لعائلة تقوم الأم فيها في المنزل بالعناية بالعائلة.

المثال الثالث: ربما يظهر أوضح مثال على تعزيز أدوار الجنس في الحوار التالي من الكتاب المدرسي

تبرهن نظرة توثيقية إلى بعض مواد اللغة الإنجليزية الدراسية أنها لا تزال ترتبط بثقافة البلدان التي تتحدث الإنجليزية بطرق أكثر براعة



الياباني:

–ري: جيم؟

– جيم: ماذا؟

– ري: هل والدك يعد الطعام دائمًا مثل ذلك؟

– جيم: نعم. والدي يتبادلان الأدوار في المطبخ وغسيل الصحون.

– ري: والدي لا يساعد أبدًا في عمل المنزل. فإنه يكون متعبًا كثيرًا بعد عمل يوم طويل.

– جيم: أنا أعتقد أن العمل الياباني كثير جدًا وطويل جدًا. ما رأيك؟

– ري: أعتقد ذلك أيضًا لكن الناس يأخذون أيام عطل أكثر من ذي قبل. لذلك يبقى والدي في المنزل فترة أطول.

– جيم: ماذا يفعل في أيام العطل؟

– ري: عادة، يسترخي فقط. لكن أتعلم؟ بدأ يتعلم الطبخ أخيرًا.

– جيم: هل يطبخ بصورة جيدة؟

– ري: نعم يطـ.ـخ بصورة جيدة جدًا. كل شيء منجز بصورة جيدة جدًا جدًا.

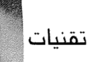
إن هذا الحديث مثال حي على الشيء الذي يشير إليه سوزوكي (عام ١٩٩٩م) بوصفه استعمارًا ذاتيًا. اليابانيون فيه موصوفون بأنهم يتشبهون ويقبلون القيم الغربية. ففي هذا الحوار لا يبدو ري أنه يدافع فقط عن المظاهر الخاصة به. موافقًا جيم على أن اليابانيين «يعملون عملاً كثيرًا ولوقت طويل جدًا» لكنه يشير بسرعة إلى أن والده يتشبه بالتقاليد الغربية بتعلمه الطبخ. وكأن هذا ليس دليلاً كافيًا على الاستعمار الذاتي، وهو يواصل القول إن والده على أية حال لم ينجح في القيام بهذا العمل النمطي الغربي على نحو فعال جدًا بل إن كل شيء يطبخه «منجز بصورة جيدة جدًا جدًا».

قبول القيم

منذ ثلاثين سنة خلت وتحديدًا عام ١٩٧٦م ناقش «سميث» حقيقة كون الإنجليزية قد أصبحت لغة عالمية مما يوحي أن هذه اللغة لم تعد بحاجة (إلى حد بعيد) لأن تكون مرتبطة بثقافة أولئك الذين يتحدثون بها بوصفها لغة أولى. إلى حد ما فإن الهدف من اللغة العالمية هو وصف ثقافة المرء الخاصة واهتماماته. وتثبت الأمثلة في هذه المقالة أنه في كثير من البلدان يصبح تعليم اللغة الإنجليزية تدريجيًا منحازًا إلى الثقافة المستقبلة مثل تلك البلدان التي تستخدم شخصيات وأمكنة وقضايات محلية كمضامين لأدواتها التعليمية.

من ناحية أخرى، تبرهن نظرة توثيقية إلى بعض مواد اللغة الإنجليزية الدراسية أنها لا تزال ترتبط بثقافة البلدان التي تتحدث الإنجليزية بطرق أكثر براعة حيث إن الكثير من الشخصيات (الأخرى) غير المحلية المتضمنة في المواد التعليمية، تكون من البلدان الغربية التي تتحدث اللغة الإنجليزية.

إن استخدام الشخصيات الغربية في بعض مواد تعليم اللغة يوضح عبر طرق ذكية أن استخدام اللغة الإنجليزية يحتم قبول القيم الغربية وسيكون من غير المناسب لو أن أحاديث كالتي ذكرت سابقًا قد تركت لدى الطلاب ذلك الانطباع، لأنه كما ادعى «سميث» منذ سنوات طويلة:«عندما تستخدم اللغة الإنجليزية للتعبير ولتعزيز الثقافة والقيم المحلية فإنها حقًا تصبح لغة عالمية».■



معجزة عالم الاتصال

الورق الإلكتروني

جلال فرحي - جدة

قبل سنوات كان استخدام التكنولوجيا مقتصرًا على استخدام الحاسب الآلي أو عدد محدود من البرامج، وكانت الخيارات محصورة في استخدام أنواع قليلة من جديد التكنولوجيا. أما اليوم وبعد الطفرة الهائلة والتحول السريع في التكنولوجيا ووسائلها، فقد أصبح حصر المنتجات التكنولوجية أمرًا صعبًا وأصبح استخدامها يحتاج إلى عدة مهارات يجب تعلمها لترويض التكنولوجيا بمختلف أنواعها، رغم أن الشركات المصنعة تعمل على تسهيل استخدام منتجاتها، ما يجعل مستخدميها يميلون إلى الارتياح، ويجدون مرونة في تعلمها والتعامل معها، وهو الأمر الذي يجعل التكنولوجيا أمرًا مألوفًا، ويصبح استخدام الأجهزة والبرامج أمرًا أقل تعقيدًا.

ورغم هذه الثورة الهائلة في وسائل الاتصال الحديثة، فقد ظل الورق صامدًا في نقل المعلومات والمعرفة سواء تعلق الأمر بالكتاب أو الصحف أو المجلات أو غيرها من المطبوعات الورقية الإعلانية، بل ويعد استهلاك الورق بمثابة المعيار الذي يحدد نسبة الثقافة والوعي في المجتمع، وهو مؤشر من مؤشرات قياس الثقافة في الدول. وكمثال فالعالم العربي يستهلك الفرد سنويًا ١٣,٥ كجم، في حين يصل استهلاك الفرد سنويًا في دول الاتحاد الأوروبي إلى ١٨٣ كجم، ويصل استهلاك الورق في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ٣٤٤ كجم للفرد سنويًا.

ولكن من المتوقع أن يكون صمود الورق أمام التحديات الإلكترونية ضعيفًا خاصة بعد ظهور ما يسمى «بالورق الإلكتروني» الذي يعتبر نهضة جديدة في عالم التكنولوجيا، وهو بديل مطور للورق العادي.

و«الورق الإلكتروني» عبارة عن صفحة بلاستيكية شفافة بسمك مليمتر واحد مطبوع عليها شبكة من المربعات تتخللها كبسولات دقيقة الشبه بالشرائح الإلكترونية البيضاء، تتميز بالحساسية الشديدة تطفو في مسطح من الصبغة السوداء، والشريحة تتغير حسب ارتفاع أو انخفاض الصبغة، بتأثير من الحمل الكهربائي عند اتصال الشاشة بمصدر التيار الكهربائي، والمعادلة بين الأبيض والأسود هي التي تشكل التباين في عرض المحتويات على اختلاف أنواعها المرسلة من وحدة المعالجة الأساسية للحاسب الآلي أو أي جهاز آخر مرتبط بالشاشة. وبذلك تقوم هذه الشرائح الإلكترونية الشديدة الصغر بدور يشبه دور القلم أو الحبر عند الكتابة على الورق، وربما هذا هو مصدر كلمة «الحبر الإلكتروني الذي يتحول إلى اللون الأسود عند تمريرها بالتيار الكهربائي. ويعود لحالته الأولى عند فصل التيار الكهربائي». وتتحرك الجسيمات لتترك بذلك رقعة بيضاء أو سوداء تشبه الحبر العادي. والتحكم في هذه الجسيمات وفي توزيعها هو الذي يعطينا النتيجة التي تعطيها الطباعة العادية، وبالتالي يتم التحكم في عرض البيانات والنصوص والصور بشكل فوري.

وقد يستخدم في تشغيل «الورق الإلكتروني» بطاريات صغيرة تشبه بطاريات الهاتف المتنقل. ويمكن حصر جديد هذه التقنية في عنصرين يعتبران متميزين (إن لم نقل فريدين) من نوعهما من حيث الخصائص العلمية:

- الحبر الإلكتروني وميزته أنه يضيء بلونين أسود وآخر أبيض، ويتم التحكم فيه بواسطة الإلكترونيات البلاستيكية، التي تقوم بتكوين الأشكال والتعرف عليها.
- لوحة الكتابة الإلكترونية المرنة التي تحل محل لوحة الكتابة العادية (لوحة المفاتيح). ونظرًا لأهمية الاختراع فقد حصل مطوروه على جائزة «نوبل». والأهم من ذلك أن هذا الابتكار المتطور استخدم تكنولوجيا صناعية حديثة يطلق عليها اسم طباعة

«المايكروكونتاكت»، وسميت بهذا الاسم لأنها تشبه تقنية الختم. ومن أهداف هذا الابتكار الوصول إلى شاشات في سمك الورق العادي تعمل مع الحاسبات والهواتف النقالة وغيرها من الأجهزة الإلكترونية. وهو ما قد يحدث ثورة هائلة في هذا المضمار خاصة مع قدرته على التعامل بمرونة مع تكنولوجيا الاتصالات اللاسلكية، وعلى توفير الطاقة باعتبار أنها لا تحتاج إلى استهلاك كبير. وقد تكون في البداية باهظة الثمن لكن مع مرور الوقت وبدون شك سوف تصبح متاحة للجميع.

ويستخدم «الورق الإلكتروني» حاليًا في تصنيع الشاشات. ومن المتوقع أن هذه التقنية ستسهم بشكل كبير في ظهور شاشات نحيفة بشكل لا يمكن تخيله حيث لن تتعدى سمك ورقة الكتابة العادي. ومن أهداف استخدام «الورق الإلكتروني» أيضًا عرض النصوص الإلكترونية على ألواح مرنة لها ملمس الورق العادي. ما يمكن من جمعها على كل كتاب أو جريدة أو مجلة بصحافة إلكترونية. وبالتالي يمكن تحميل هذه الألواح البلاستيكية المرنة بنصوص إلكترونية من الإنترنت أو بواسطة استخدام تكنولوجيا الاستشعار عن بعد.

من جهة أخرى فالعالم أصبح قاب قوسين أو أدنى من الانتهاء من عصر التلفزيونات والراديو والأجهزة الاعتيادية. بل حتى الحاسب الآلي بشكله القديم ذي الشاشة الكبيرة ولوحة المفاتيح والأسلاك والوصلات الكهربائية. لنا أن نتخيل جهازًا ذا قدرات هائلة كان قبل سنوات من قصص الخيال العلمي في الأفلام الأمريكية. إن جهاز التلفزيون وجهاز الهاتف أصبحت اليوم أجهزة بدائية عند مقارنتها بالأجهزة التي أصبحت على وشك التصنيع. فالإمكانات الهائلة والتقدم التكنولوجي في مجال الاتصالات السلكية واللاسلكية ستدخل مرحلة جديدة لا يمكن للعقل أن يتصورها. إنها مادة تسمح لأشعة الليزر بالنفاذ من خلالها، تحمل كمًّا ضخمًا من القنوات الاتصالية في اتجاهات مختلفة في وقت واحد. وتقوم هذه القنوات الاتصالية بدور يشبه الأسلاك التي تحمل الكلمات والتيارات، فلا مجال للمقارنة بين هذا الجهاز والأجهزة العادية المألوفة. ولعل عظمة هذا الجهاز تمكننا من تسميته بمعجزة عالم الاتصال السلكي واللاسلكي في القرن الحالي.

على جدران غرفتك ستكون هناك شاشة تشبه شاشة التلفزيون تستطيع تكبيرها وتصغيرها متصلة



بقناة إلكترونية لها قدرة كبيرة على عرض مجالات واسعة: ملفات صور، ملفات فيديو، ملفات نصية وغيرها. يستطيع هذا الحاسب الآلي أن ينقل لك الأحداث والأخبار المحلية والعالمية والمباريات الرياضية والأفلام السينمائية بمجرد الضغط على الزر المناسب. بل بإمكانه أن يبحث في الأرشيفات عن إحدى المباريات أو الأفلام أو الأخبار التي ترغب في مشاهدتها.

ومن المتوقع أن يكون الأرشيف ضخمًا بشكل كبير. وسيحدث هذا الجهاز ثورة في مجال التعليم والتدريب. فبإمكانك مشاهدة المحاضرات والدروس العلمية. وفي ظل وجود «الورق الإلكتروني» يمكن طباعة جميع المعلومات عن طريق هذا الجهاز. وقد بدأ استخدام هذا النوع من الأجهزة في الولايات المتحدة الأمريكية فعليًا وفي بعض دول أوروبا الغربية وفي بعض دول العالم النامي أيضًا.

إن كل منزل وكل إدارة ستجهز في وقت قريب جدًا بهذه التكنولوجيا، ما يجعل من السهل إرسال الرسائل والخطابات والمراسلات، ولن نكون بحاجة إلى الوقوف طويلاً في طوابير البنوك والإدارات الحكومية، وستصبح الأوراق الرسمية كلها ممغنطة ومبرمجة، ويصبح مراجعة الدوائر الحكومية بطريقة إلكترونية. أيضًا ستحقق هذه القضية إمكانية التحدث بالصوت والصورة بطريقة مباشرة وبدون عوائق. ■



دعوة

إلى كل العاملين والعاملات في الميدان التربوي «معلمين ومشرفين ومديرين»

* هل توجد لديك تجربة صفية أو غير صفية جديدة ، وتود إطلاع زملائك عليها ، بغرض صقلها ثم تعميمها ؟

هل تواجه مشكلة أو عقبة عملية في سبيل إنجازك لعملك التربوي ، وتود عرضها على زملائك والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم بشأنها ؟

المعرفة تفتح صفحاتها لك . أخي المعلم ، اختي المعلمة .

لمناقشة ذلك ، نرجو إرسال المشاركة على

Info@almarefah. com

أو : ص .ب٢٣٠٠٧ الرياض ١١٣٢١مجلة المعرفة

البحوث العلمية في العالم العربي غير مجدية!

محمد مسعد ياقوت - مصر

استطاعت الدول المتقدمة أن توجد آليات وتعتمد على وسائل تمكنها من توفير الميزانيات اللازمة للانفاق على البحث العلمي وتنويع مصادره، إضافة إلى الانفاق عليه بسخاء من ميزانياتها، بينما في البلدان العربية تواجه المؤسسات البحثية والجامعية الكثير والكثير من المعوقات والتحديات، ومن أهمها انخفاض مستويات التمويل، وتدني إسهام القطاع الخاص في شؤون التعليم العالي والبحث العلمي، إذ إن نسبة تمويل البحث العلمي تكاد لا تصل إلى ١٪ في الموازنات العامة!

والناظر إلى واقع التمويل العربي للبحث العلمي، يجد أنه يختلف كثيرًا عن المعدل العالمي للإنفاق على البحث العلمي، ويتخلف كثيرًا عامًا بعد عام، حتى لو تقدم معدل الإنفاق العربي على البحث العلمي في الفترة من عام ١٩٧٠م وحتى عام ٢٠٠٥م، إذ إن هذا التقدم حدث بشكل نسبي وضئيل جدًا مقارنة بالوضع العالمي المتسارع. فهذا الارتفاع الذي حدث خلال هذه الفترة الطويلة هو ببساطة شديدة عبارة عن ارتفاع نسبة الإنفاق على البحث العلمي قياسًا إلى الناتج المحلي من ٠,٣١٪ عام ١٩٧٠م إلى ٠,٦٧٪ عام ١٩٩٠م. ومن ثم فلا تأثير لهذا الارتفاع الضئيل على الفجوة الكبيرة بين الأقطار العربية والمجموعات الدولية في هذا المجال.

وتختلف الأقطار العربية فيما بينها من حيث حجم الإنفاق على البحث العلمي. والملاحظ أن نسبة الإنفاق على البحث العلمي بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لم تتعد ٠,٥٪ في الأقطار العربية كافة لعام ١٩٩٢م، وهي نسبة ضئيلة عند مقارنتها بمثيلاتها في السويد وفرنسا حيث بلغت ٢,٩٪، و٢,٧٪ على التوالي[١].

وفي عام ١٩٩٩م كانت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في مصر ٠,٤٪، وفي الأردن ٠,٣٣٪، وفي المغرب ٠,٢٪، وفي كل من سوريا ولبنان وتونس والسعودية ٠,١٪ من إجمالي الناتج القومي. وتؤكد ذلك إحصائيات اليونسكو لعام ١٩٩٩م. أما إحصائيات سنة ٢٠٠٤م لنفس المنظمة العالمية، فتقول إن الدول العربية مجتمعة خصصت للبحث العلمي ما يعادل ١,٧ مليار دولار فقط، أي ما نسبته ٠,٣٪ من الناتج القومي الإجمالي[٢].

مقارنة محرجة

في حين نلاحظ أن الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل (ما عدا العسكري) حوالي ٩,٨ مليارات «شيكل»، أي ما يوازي ٢,٦٪ من حجم إجمالي الناتج الوطني في عام ١٩٩٩م. أما في عام ٢٠٠٤م فقد وصلت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل إلى ٤,٧٪ من ناتجها القومي الإجمالي[٣]. علمًا بأن معدل ما تصرفه حكومة إسرائيل على البحث والتطوير المدني في مؤسسات التعليم العالي ما يوازي ٣٠,٦٪ من الموازنة الحكومية المخصصة للتعليم العالي بكامله، ويصرف الباقي على التمويل الخاص بالرواتب، والمنشآت، والصيانة، والتجهيزات... على العكس تمامًا ما يحدث في البلدان العربية، إذ أغلب الموازنة المخصصة للبحث العلمي تصرف على الرواتب والمكافآت والبدلات وغيرها. والجدير بالذكر أن المؤسسات التجارية والصناعية في إسرائيل تنفق ضعفي ما تنفقه الحكومية الإسرائيلية على التعليم العالي.

وإذا قورن وضع إسرائيل بالدول المتقدمة الأخرى، نجد أنها تنافس وتسبق كثيرًا من الدول الغنية والبلدان المتقدمة في هذا الميدان، فنجد أن نسبة الإنفاق على البحث العلمي من إجمالي الناتج الوطني في السويد وصلت إلى ٣,٣٪، و٢,٧٪ في سويسرا واليابان، وهي تتراوح من ٢ إلى ٢,٦٪ في كل من فرنسا والدنمارك والولايات المتحدة، وما يتراوح بين ٠,٥٪ إلى ١,٩٪ في بقية الدول المتقدمة في العامين الأخيرين.

هذا، ويتبين أن إسرائيل تعتمد بشكل كبير على المراكز البحثية القائمة داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. وتبلغ معدلات الإنفاق الحكومي على البحوث داخل الجامعات أعلى نسبة في العالم أي حوالي ٣٠,٦٪، بينما يصرف القطاع الخاص ما نسبته ٥٢٪

من الإنفاق العام على الأبحاث والتطوير.

وتحتل إسرائيل المركز الثالث في العالم في صناعة التكنولوجيا المتقدمة بعد «وادي السيليكون» في كاليفورنيا وبوسطن، والمركز الخامس عشر بين الدول الأولى في العالم المنتجة للأبحاث والاختراعات. أما بالنسبة إلى عدد سكانها قياسًا إلى مساحتها فهي الأولى في العالم على صعيد إنتاج البحوث العلمية.

وفي تحقيق أجراه المحرر الاقتصادي لمجلة «دير شبيغل» الألمانية «إريش فولات»، حول أثر المهاجرين الروس في الاقتصاد الإسرائيلي والتقدم التكنولوجي الكبير الذي بلغته بفضلهم[٤]، يتبين أنه يتم تداول أسهم أكثر من ١٠٠ شركة إسرائيلية في البورصة التكنولوجية تجاريها كندا فقط في هذا المجال. وأن إسرائيل تصدر اليوم من بضائع التكنولوجيا العالية ٤٠٪ من إجمالي صادراتها.

إن إلقاء نظرة متأنية إلى ما يجري في قطاع البحث العلمي في إسرائيل ومراقبة التطور المذهل لصناعة التكنولوجيا العالية هناك، واستغلال إسرائيل، وعملها المتنامي على توسيع أسواق لمنتجاتها وجذب رؤوس أموال أجنبية. تجعلنا نعي أي تحد سوف يحمله لنا القرن المقبل في حال تحقق السلام مع إسرائيل. فالمواجهة العلمية- الاقتصادية لزمن السلم ربما قد تكون أصعب بكثير من المواجهة في زمن الحرب!

في الأونة الأخيرة ظهرت بعض الدراسات[٥] التي تصف واقع تمويل البحث العلمي الجامعي، موضحة أهم الأسباب المؤدية إلى ضآلة حجم الإنفاق المالي عليه، مقارنة بالواقع العالمي، ومن أهم تلك الأسباب ما يلي:

المخصصات المالية الضعيفة

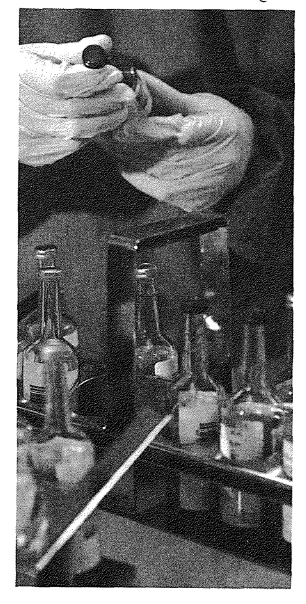
يعود قصور الجامعات في البحث العلمي إلى عدم تخصيص ميزانية مستقلة ومشجعة للبحوث العلمية، إضافة إلى أن الحصول على منحة بحثية يستغرق إجراءات طويلة ومعقدة مع قلة في الجهات المانحة. كما أن معظم الجامعات في الدول النامية تركز على عملية التدريس أكثر من تركيزها على البحوث العلمية لأسباب عدة. كما أن الدول المتقدمة ترصد الميزانيات الضخمة للبحوث العلمية لمعرفتها بالعوائد الضخمة التي تغطي أضعاف ما أنفقته. في حين يتراجع الإنفاق على البحوث العلمية في الدول العربية بسبب النقص في التمويل الذي تنفق نسبة كبيرة منه على الأجور والمرتبات.

هذا، ولقد أنفق العالم في عام ١٩٩٠م مبلغ ٤٥٠ مليار دولار على البحث العلمي والتطوير، وكان إسهام الدول النامية أقل من ٤٪.

ومن جانب آخر فإن مخصصات البحث العلمي في الدول المتقدمة تزداد عامًا بعد آخر، إذ تتضاعف كل ثلاث سنوات تقريبًا، وتتجاوز نسبة مخصصات البحث العلمي في بعض الدول المتقدمة ٤٪ من إجمالي الناتج القومي[٦].

غياب القطاع الخاص عن المساهمة

يعد القطاع الحكومي الممول الرئيس لنظم البحث العلمي في الدول العربية، حيث يبلغ حوالي ٨٠٪ من مجموع التمويل المخصص للبحوث والتطوير مقارنة



بـ٢٣٪ للقطاع الخاص، و٧٪ من مصادر مختلفة. وذلك على عكس الدول المتقدمة وإسرائيل حيث تتراوح حصة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي ما بين ٧٠٪ في اليابان و٥٢٪ في إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية(٢).

وهذا الإسهام الضعيف من قبل القطاع الخاص للمؤسسات البحثية يرجع إلى عدم تقدير القطاع الخاص لقيمة البحث العلمي وجدواه. إضافة إلى عدم كفاية الميزانيات التي ترصدها المراكز والجامعات ومؤسسات المجتمع للبحث العلمي، وإلى الفساد المالي والإداري الملحوظ في الجامعات ومراكز البحوث العربية.

ومن النماذج العربية الجيدة في دعم البحث العلمي، نموذج دولة الكويت، التي فرضت نسبة معينة من أرباح الشركات لدعم «مؤسسة الكويت للأبحاث العلمية» تقدم كمعونة من القطاع الخاص، كمورد إضافي لحركة البحث العلمي في جامعاتها ومراكزها البحثية.

وينبغي هنا أن نؤكد أن القطاع الخاص عند دعمه للبحث العلمي سيكون هو أول المستفيدين من نتائجه على المدى الطويل. وأمثلة ذلك كثيرة في العالم فكم من الشركات الكبرى التي تبنت ودعمت بحثًا ما في إحدى الجامعات وعند الوصول إلى النتائج كانت هي أول المستفيدين من هذا البحث. ومن ثم يعود عليها عائد مادي كبير لامتلاكها حق الاكتشاف والتبني. ونجد في أغلب جامعات العالم أن هنالك مراكز بحثية يقوم على تمويلها ودعمها الشركات الكبرى أو القطاع الخاص عامة. وقد توصلت هذه المراكز (نتيجة لهذا الدعم) إلى حلول لمشكلات أو طورت اختراعًا عاد بالمردود الجيد على الشركات الداعمة. كما أن هذه الشركات قد تبيع نتائج البحوث التي دعمتها لقطاعات أخرى. بل (وليس بالضرورة) امتلاك هذه الشركات لنتائج البحث، ففي كثير من الحالات يشارك عدد من الشركات لدعم بحث ما، ولا تستفيد من ذلك سوى أن يذكر اسمها من ضمن الداعمين. وهذا له مردود دعائي كبير على مستهلكي منتج الشركة، وذلك على المدى الطويل، فهو يدلل على مركز الشركة الرفيع وتقديرها للبحث العلمي ويعطيها السمعة الحسنة والمتميزة أمام عملائها.

عدم وجود استراتيجية للتسويق

من أسباب ضآلة حجم الإنفاق على البحث العلمي افتقار أغلب المؤسسات العلمية والجامعات العربية إلى أجهزة متخصصة بتسويق الأبحاث ونتائجها وفق خطة اقتصادية إلى الجهات المستفيدة مما يدل على ضعف التنسيق بين مراكز البحوث والقطاع الخاص. كذلك غياب المؤسسات الاستشارية المختصة بتوظيف نتائج البحث العلمي وتمويله من أجل تحويل تلك النتائج إلى مشروعات اقتصادية مربحة. إضافة إلى ضعف القطاعات الاقتصادية المنتجة واعتمادها على شراء المعرفة.

> أظهرت إحدى الدراسات أن ما ينشر سنويًا من البحوث في الوطن العربي لا يتعدى ١٥ ألف بحث . ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس نحو ٥٥ ألفًا . فإن معدل الإنتاجية هو في حدود ٠,٣ . وهو وضع يرثى له من حيث الإمكانات العلمية والتكنولوجية في مجال الإنتاجية العربية . إذ يبلغ ١٠٪ من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة

غياب التعاون والتنسيق

أشارت بعض الدراسات إلى أن المؤسسات البحثية العربية تعاني من مشكلات عديدة من بينها انفصام الصلة بين الجامعات وحقل الإنتاج، وابتعاد الجامعات عن إجراء البحوث المساهمة في حل المشكلات الوطنية. إضافة إلى عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والأثرياء من الأفراد في نفقات البحث العلمي.

فمراكز البحوث والجامعات العربية تعاني من انفصال شبه كامل بينها وبين المجالات التطبيقية خارج أسوارها أو معاملها، فالبحوث التي تجري بين جدرانها من جانب أساتذتها إنما هي بحوث فردية لأساتذة يحاولون الإنتاج العلمي بغية الترقي، أو النشر، أو السمعة! وهي بحوث أضعف من أن تحل مشكلات

المجتمع أو تعمل على تقدمه.

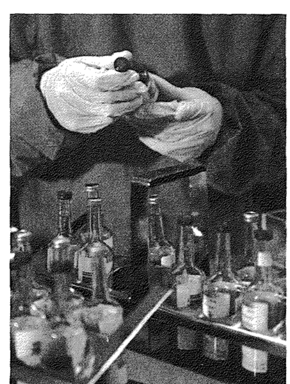
ندرة الباحثين

إن أنشطة البحث العلمي التي تجري في إطار المراكز والجامعات العربية من أضعف الأنشطة البحثية في العالم، بسبب قلة عدد الباحثين والمختصين، وندرة تكوين فرق بحثية متكاملة، وانشغال عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في العمل الإضافي. وكذلك استحواذ الميزانيات الإدارية على النصيب الأوفر من المخصصات الجامعية.

انخفاض معدل الإنتاجية العلمية

أظهرت إحدى الدراسات أن ما ينشر سنويًا من البحوث في الوطن العربي لا يتعدى ١٥ ألف بحث. ولما كان عدد أعضاء هيئة التدريس نحو ٥٥ ألفًا، فإن معدل الإنتاجية هو في حدود ٠,٣ وهو وضع يرثى له من حيث الإمكانات العلمية والتكنولوجية في مجال الإنتاجية العربية، إذ يبلغ ١٠٪ من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة[٨].

وهذا من الأمور التي تجعل من الحكومات العربية غير مهتمة بدعم البحث العلمي بالشكل اللائق، ولعلك تسمع بعض المسؤولين يبررون إخفاقهم في دعم البحث العلمي بقلة إنتاج الباحثين، وضعف همتهم العلمية



نظرة المجتمع

ينظر المجتمع العربي الحالي نظرة لا تليق بالبحث العلمي من حيث أولويته على كثير من الأنشطة والمجالات، وربما يتعلق ذلك بالتنشئة الاجتماعية التي أكسبت الجماهير العربية الحالية هذه النظرة السالبة نحو البحث العلمي، وأصبح الناس غير مدركين لخطورة تدهور البحث العلمي العربي، وتأخره عن ركب الحضارة.

إن المجتمعات في الدول المتقدمة تدعم المؤسسات البحثية ماديًا ومعنويًا، ولا يمكن أن تبخل عليها بالمال أو الإمكانات، أو حتى الدعم اللفظي، حتى إنه في كثير من الأحيان تنظم المسيرات والتجمعات مطالبة الحكومة بالإنفاق بسخاء لإجراء المزيد من البحوث العلمية في مجالات التنمية التي ينشدها الوطن. ■

الهوامش

١- انظر: صحيفة «المجد» الأردنية، العدد «١٥٠» ١٧ شوال ١٤١٧هـ/ ٢٤ شباط/فبراير ١٩٩٧م، ص١. وأنطوان زحلان. التحدي والاستجابة. مساهمة العلوم والتقانة العربية في تحديث الوطن العربي. «المستقبل العربي». السنة الثالثة عشرة. العدد ١٤٦ (أبريل ١٩٩١م). ص٤-١٧.

٢- عن موقع مؤسسة تنمية. www.tanmina.ma.com. بتاريخ ٢٠٠٥/٨/٥م.

٣- انظر: المصدر السابق.

٤-انظر: عصام الجوهري: «تحقيق.. عن التكنولوجيا المتقدمة في إسرائيل» (مقال مترجم عن الألمانية)، صحيفة «النهار». ١٥ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩م، ص١٢.

٥- انظر: منصور بن عوض القحطاني: الإنفاق على البحث العلمي الجامعي: الواقع والمأمول، بحث مقدم لورشة عمل «طرق تفعيل وثيقة الآراء للملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود حول التعليم العالي». المنعقدة بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة في الفترة من ١٩-٢١ ذو الحجة ١٤٢٥هـ الموافق ٣٠ يناير-١فبراير ٢٠٠٥م.

٦-انظر: المصدر السابق.

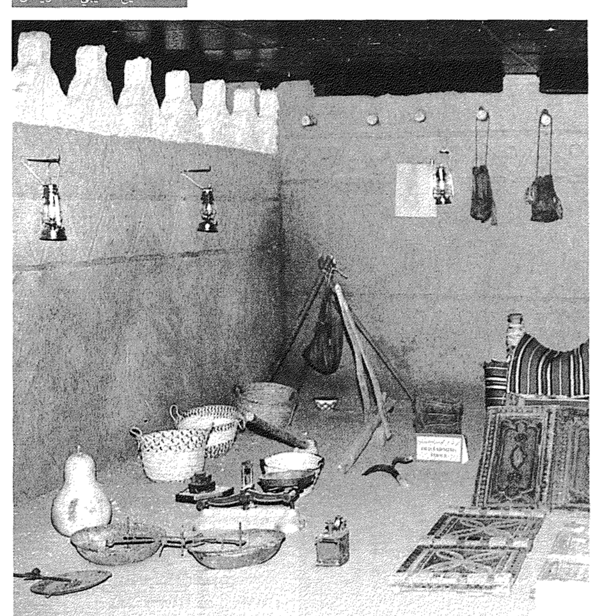
٧- انظر: عبدالحسن الحسيني، «الأبحاث في القطاعات المدنية الإسرائيلية والعربية»، في صحيفة النهار، (٢٣سبتمبر/ ١٩٩٩م)، ص١٢.

٨- انظر: مكتب التربية لدول الخليج العربية: «واقع البحث العلمي في الوطن العربي»، وقائع ندوة: «تطبيق نتائج البحوث لتنمية المجتمع العربي»، مكتب التربية العربي، الرياض، ١٩٩٠م، ص٨٨.

نظام الضيافة والقرى في وسط الجزيرة العربية

سوسيولوجيا الضيافة عند البدو

محمد كميخ العتيبي* - الرياض



* أستاذ مشارك قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب جامعة الملك سعود .

إن بيئة وسط شبه الجزيرة العربية من أكثر المناطق قسوة على ساكنيها. كما أنها كانت طريق الهجرات التي تأتي من اليمن في الجنوب إلى الهلال الخصيب في الشمال في الزمان القديم. وكانت كثافة هذا الإقليم السكانية غير كبيرة. خاصة عندما نقارنها بغيرها من الأقاليم الغنية بمصادر المياه. ففي المناطق التي تكثر فيها مصادر المياه يشتغل سكانها بالزراعة. وفي الغالب يكونون مجتمعات مستقرة. أما سكان وسط شبه الجزيرة العربية، فتغلب عليهم حياة البداوة التي تتسم بالتجوال بين أرجائها تبعًا لما تجود به عليهم السماء وتبعًا لما يتوافر لمواشيهم من مراع.

وتبعًا لذلك، فإن الحياة صعبة والطعام فيها شحيح. ونتيجة لقلة عدد السكان في هذه الصحراء القاحلة، وقلة مواردها وكذلك قلة التمركز الحضري الذي يوفر خدمات الإيواء والطعام للمسافر، فقد نشأ نظام الضيافة. لذلك، فإن المسافر في هذه المناطق يتعرض لضائقة الجوع إذا لم يكن ذا حظ وفير ويهتدي لمضارب أحد أبناء البادية المتنقلين فيقدم له طعامًا يسد أوده ليوم أو يومين ونحو ذلك. ثم يمضي في طريقه ليوم أو يومين أو أكثر حتى يصل إلى قوم آخرين يقدمون له القرى ليواصل سيره حتى يبلغ مقصده. «وليس هناك من عانى معاناة بدو جزيرة العرب، ولا من صبر صبرهم على الجوع والعطش. وإنه لسعيد جدًا من كان يستطيع أن يشبع جنبيه مرة واحدة خلال الأربع والعشرين ساعة. والذين يصبرون على الجوع والعطش لمدة يومين أو ثلاثة أيام لعدم وجود ما يقتاتون به من بين بدو قبائل جزيرة العرب، لا حصر لهم ولا عد».

وكان في بعض الأزمان يمر على سكان هذه المنطقة أيام طوال لا يستطيع بعض الأفراد فيها أن يشبع جوعه إلا ببعض الأعشاب والحشائش.

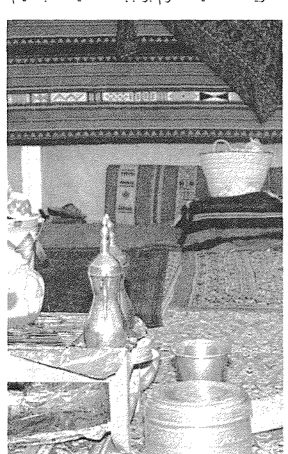
وتحت هذه الظروف القاسية تمر فترات يقوم خلالها المعدمون الذين لا يجدون شيئًا من الطعام من سكان وسط الجزيرة العربية بالتضيّف بين أحياء العرب (الفرقان) للحصول على قوت ساعتهم والمحافظة على حياتهم. وينتقلون من موقع لآخر، بحيث يحلون ضيوفًا ليلة عند هولاء ويحلون الليلة الأخرى ضيوفًا في موقع آخر. ويقبل هؤلاء ما يقدم لهم من طعام. كما أن العرف القبلي يحتم أن يقدم لهم قرى على هذه الطريقة.

أما في قرى الحجاز غرب المملكة العربية السعودية، فتأخذ عملية التضيّف شكلاً منظمًا. فعندما تتعرض إحدى القرى لكارثة معينة، مثل تأخر هطول المطر، أو تعرضها للجفاف، أو عندما يأتي برد أو جراد ويدمر محاصيل القرية، وعندما لا تستطيع القرية أن تقوم بأود ساكنيها، فإن أعيان القرية ينظمون هجرة جماعية لعدد من أفرادها. حيث يقوم شيخ القرية أو من ينوب عنه بتوزيع سكان القرية إلى فئتين: فئة تبقى في القرية وفئة تستعد للهجرة من أجل التضيّف.

أما الفئة التي تبقى، فتكون من أولئك الذين لا يستطيعون تحمل مشقة السفر مثل كبار السن والأطفال، والذين لا يستطيعون الهجرة بسبب أعمالهم مثل الصناع، وكذلك صاحب عمل لا يستطيع أن يهاجر بسببه. هذا بالإضافة إلى نخبة

يتم اختيارهم من قبل شيخ القرية أو من ينوب عنه ممن يتصفون بالأمانة والشجاعة. ويناط بهؤلاء حراسة القرية وحمايتها والمحافظة عليها حتى يعود المهاجرون، ويقوم كبار القرية وأعيانها بجمع ما يستطيعون جمعه من طعام وأغذية ويضعونها لدى أحد الأفراد الباقين في القرية ممن يتصفون بالأمانة والحكمة وذلك بهدف الصرف منها على الباقين في القرية حتى يفرجها الله على الجميع.

وأما الفئة المهاجرة. فهي الفئة التي تُعمل لها الترتيبات اللازمة للهجرة. فعندما يتم تحديد من سيبقى في القرية، ومن سيهاجر للتضيّف يقوم شيخ القرية أو من ينوب عنه بإرسال مندوبين للقرى المجاورة من أجل معرفة مدى استعداد تلك القرى لاستقبال هؤلاء المهاجرين. ويتم الاتفاق بين هؤلاء المندوبين وبين أهل القرى على تاريخ الوصول إلى كل قرية لتستعد لاستضافتهم. بعد ذلك يقوم المسؤول عن هذه الهجرة الجماعية بحشد إعلامي لها، ويجند لها أحسن الشعراء من أجل جعل سكان القرية المستضيفة تقوم بواجبات الضيافة تجاههم،



لأنه إذا كان هناك تقصير فإن الشاعر سوف يقول شعرًا يصف تلك المواقف.

وإذا قدمت هذه القرية المضيفة واجبات القرى اللازمة، فإن الشاعر يقول شعرًا يمدحها فيه. وإذا كان هناك تقصير فإنه سوف يقول شعرًا قد يهجوها فيه. وهذا قد يكون له وقع مؤثر على القرية وساكنيها. وعند عودة المندوبين واختيار الشعراء الذين سيصاحبون المهاجرين وعند اكتمال الترتيبات للانطلاق تبدأ الهجرة.

وعند بداية هجرة التضيّف تكون القرى قد عملت ترتيباتها لاستقبال الضيوف المهاجرين مسبقًا. وكل قرية تعلم عن تاريخ وصول هؤلاء الضيوف إليها، وعندها تعد كل قرية ترتيباتها لاستقبالهم حسب الاتفاق المسبق الذي تم بين كل قرية ومندوبي المهاجرين. ويكون استقبال تلك القرى لهولاء المهاجرين على النحو التالي:

يقوم أهل القرية المضيفة بتخصيص مكان خارج القرية يسمى المعراض. وهذا المكان يجتمع فيه سكان القرية المضيفة من الرجال الذين ليس لهم أعمال تشغلهم أثناء قدوم هؤلاء المهاجرين. وعند وصول المهاجرين يقوم سكان القرية بأداء رقصة ترحيب تسمى عرضة. وعند وصول المهاجرين ينضمون إلى سكان القرية ويؤدون العرضة معًا.

ويردد سكان القرية عبارات ترحيبية منها على سبيل المثال:

يا مرحبا واثنى الترحيب

عند الذي لا دُعي يجيب

يقولون بالضيف لاجأ ارحب

وأحْنا علينا نضيفه

أما النساء القادمات مع المهاجرين فيتجهن إلى القرية مباشرة بحيث تتجه كل فئة إلى التي تناسبها من حيث المكانة الاجتماعية. مثل عائلة الشيخ تتجه لعائلة شيخ القرية وعائلة الفلاح تتجه لعائلة الفلاح وهكذا.

بعد أن تدخل العائلات القرية وبعد أن يؤدي الرجال الرقصة الترحيبية معًا تتناول الفئات طعامًا خفيفًا يسمى (اللطف) يقدم لهم بعد العرضة والسلام مباشرة. من ناحية أخرى، تقوم نساء القرية ببعث أطفال أو من يوجد حولهن لأزواجهن

يخبرنهم بالضيوف الذين لديهن. وهي نساء المهاجرين. بحيث يعرف كل صاحب منزل في القرية من سوف يقدم القرى له ولعائلته ويسمون ذلك (القبيل). بعد ذلك ينفض اللقاء الذي تم خارج القرية. ويقوم كل مضيف باصطحاب ضيفه إلى منزله حسب المعلومة التي وصلت إليه من أهل بيته. ويقيم هولاء الضيوف في هذه القرية لمدة لا تزيد على يومين. يغادرون بعد ذلك إلى وجهتهم. ويحلون ضيوفًا على قرية أخرى حسب الترتيبات التي تم وضعها مسبقًا كما سبقت الإشارة إليه. ويصبح كل رب أسرة من هؤلاء الضيوف قبيل لمضيفه في المناسبات القادمة. إذا حدث لأهل هذه القرية نفس ما حدث لهؤلاء الضيوف مستقبلاً.

بحيث من كان ضيفًا في هذه المناسبة قد يكون مضيفًا لهذا الرجل الذي استقبله وقام بتقديم حقوق القرى أثناء الهجرة. وإذا حدث أن سافر ساكن القرية ومر بقرية هذا الشخص الذي قام بتقديم حقوق القرى له فإنه يصبح ضيفًا له. في إطار مفهوم (القبيل).

بعد أن تنتهي مدة الضيافة- وهما اليومان المتفق عليهما- يغادر الضيوف هذه القرية متجهين إلى القرية التي تليها حسب الجدول المعد والمتفق عليه مسبقًا. وتتم هذه المغادرة بشكل رسمي. حيث تكون هناك رقصة المغادرة. ويقوم الشاعر الذي يصحب الجماعة بإلقاء قصيدة يشكر فيها أهل هذه القرية التي قامت باستضافتهم على ما قدموه ويعدد المآثر لأهل هذه القرية. وهناك شكل آخر لتقديم العون والمساعدة في مثل هذه الحالات ومنها: عندما يرسل شيخ القرية التي أصابتها الكوارث مندوبيه من أجل الحصول على موافقة أهل القرى المجاورة يعود المراسيل ومعهم الموافقة على استقبال هؤلاء المهاجرين إما على شكل معراض كما سبقت الإشارة إليه أو على شكل مكسر.

وفي حالة المكسر هذه لا يسمح لهؤلاء المهاجرين بدخول القرية. ويكون استقبال أهل القرية التي تقدم المكسر لهؤلاء المهاجرين على شكل مختلف عن المعراض. بحيث يقوم أهل القرية التي تقدم المكسر بالاتفاق فيما بينهم بجمع مقدار من المال نقدي أو عيني ويقدم لهؤلاء الضيوف. وعند قدوم الضيوف

> **يقال (الضيف في حكمة المعزب) . أي أن العرف يحتم على هذا الضيف ألا يلبي دعوة أحد إلا بإذن مضيفه . والقيام (بالدول) واجب يتحتم على كل رب بيت في الحي حضر الوليمة أن يقوم به . ومن لم يقم بالدول يعتبر بخيلاً وتطبق عليه الجزاءات الاجتماعية التي تسري على من لم يقم بواجبات الضيافة**

يستقبلهم كبار القرية خارج القرية. ولا يستقبلون بعرضة استقبال حافل كما في حالة المعراض السابقة. ويتم تقديم وجبة خفيفة خارج القرية تسمى اللطف. بعد ذلك يتم تسليم هؤلاء الضيوف ما سبق أن تم الاتفاق عليه ثم يغادرون إلى وجهتهم. ويتم تقديم مكسر في الغالب لبعض الأسباب التالية أو كلها: وهي:

- قد تكون الأحوال الاقتصادية لهذه القرية المضيفة لا تمكنها من استضافة هؤلاء المهاجرين.
- إذا كان هناك خلاف بين أهل هذه القرية أو أحد أفرادها وبين هؤلاء المهاجرين أو واحد منهم. وبذلك يكون تقديم مكسر هو عبارة عن تجنب للاحتكاك بين هاتين الفئتين الذي قد يؤدي إلى إثارة مشاكل بينهم مرة أخرى.
- قد تكون القرية في حالة طوارئ. كأن تكون هذه القرية في حالة حرب مع بعض القرى الأخرى أو واحدة منها. وهذا الوضع لا يمكّن سكان هذه القرية من استضافة هؤلاء المهاجرين وتقديم القرى الذي يليق بهم. كما أن سكان هذه القرية قد يكونون في حالة تأهب مستمر مما يجعل هؤلاء الرجال غير قادرين على استقبال ومقابلة الضيوف. ولذلك يتفقون مع المندوبين على تقديم المكسر عوضًا عن استقبالهم واستضافتهم[1].

أشكال الضيافة

هناك عدة أشكال للضيافة. حيث إنها تشمل ما يقدم للناس من زاد أو طعام. وغالبًا ما يكون هذا الطعام بكمية كبيرة أو مكونًا من اللحم. لأنه عندما يُقدم طعام من اللحم للضيف أو في مناسبة معينة تكون عادة لحشد من الناس وليس لواحد. فبمجرد أن يأتي شخص إلى صاحب البيت ويقوم صاحب البيت بنحر واحدة من أغنامه أو إبله. فإن سكان الحي يكون لهم نصيب من ذلك. فالرجال والشباب يُدعون. أما النساء والأطفال فيأتيهم نصيبهم في منازلهم في أغلب الأحيان. ونورد فيما يلي أشكال الضيافة.

القِرى

وهو الطعام الذي يقدم للشخص الذي يأتي من مكان بعيد. وليس بصاحب بيت مجاور. وهذا النوع لا بد أن يُقدم له طعام يسد أوده لمدة يوم واحد. أي يقدم له ما يشبعه وجبة واحدة. وإذا تريث فإن صاحب البيت عادة يتحمله لمدة ثلاثة أيام. وإذا كان صاحب المنزل (المضيف) من ميسوري الحال فإن المدة تستمر لأكثر من ذلك. وذلك حسب إمكانية صاحب المنزل وقدرة الضيف على مواصلة سيره إلى حيث يريد. هذا إذا كان الضيف شخصًا عاديًا غير معروف. أو أنه شخص يعرفه صاحب المنزل، ولكن إما أنه من الناس العاديين أو أنه يعرفه أو أنه قريب له وقد سبق أن قام صاحب المنزل بحقوق الضيافة المتعارف عليها تجاه هذا الضيف منذ وقت قريب. وتقديم الطعام العادي في مثل هذه الحالات لا يُدعى إليه الجيران والأقارب إلا نادرًا، لأن ما يقدم عادة لا يكفي إلا لهذا الضيف أو الضيوف القادمين. وإذا أراد صاحب المنزل أن يدعو أحدًا فإنه يدعو غالبًا جاره القريب. وعندما يكون هناك جار عزيز وملاصق لجاره يقول العرب فلان طنيب لفلان. حيث يقوم أحدهم بربط طنب بيته المنسوج من الوبر بطنب بيت جاره. ومثل هذا الجار يكون في الغالب قريبًا من جاره في كل شيء. وبذلك يدعوه لمشاركته هو وضيفه في كل كبيرة وصغيرة.

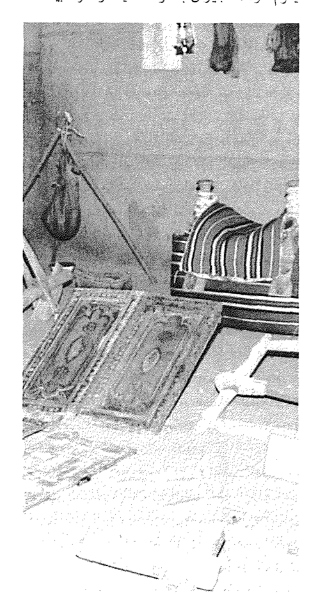
الضيفة

وتكون عندما يأتي شخص أو عدة أشخاص ممن يتحتم على صاحب البيت استضافتهم بأن ينحر لهم ذبيحة واحدة أو أكثر تكريمًا لهم.

ويجب أن تتناسب كمية **الطعام التي تقدم** في هذه الحالة مع عدد الضيوف وأهميتهم. فكلما كان عدد الضيوف كبيرًا أو يحتلون مكانة اجتماعية كبيرة كان على المضيف أن يحسب لهم حسابًا في كمية ونوعية الطعام الذي يقدمه. وليس ذلك فحسب بل تكون توقعات جيران صاحب المنزل الذي نزل عليه مثل هؤلاء الضيوف عالية. وذلك بأنهم ستشملهم هذه الضيفة. لذا فإن المضيف يأخذ في حسبانه عددًا أكبر من الجيران بالإضافة إلى ضيوفه.

الدول

عندما يحل ضيف على صاحب منزل ويقوم بنحر ذبيحة، فإنه يدعو جيرانه لتناول الطعام مع الضيف. وعندما يتناول الجيران الطعام مع الضيف لا بد أن يقوم هؤلاء الجيران بدعوة الضيف ونحر ذبيحة له



(أي يقوم بالدول). والدول هو أن يقوم كل صاحب بيت من سكان الحي الذين يعرفون هذا الضيف أو كان له مكانة اجتماعية عالية بدعوته لتناول وجبة في منزله وذلك على غرار ما قدمه المضيف الأول. ويتم هذا الترتيب عادة في حالة إقامة الضيف. أما إذا أراد الضيف أن يواصل سفره، فإنه يعتذر من أولئك الذين لا يستطيع تلبية دعوتهم ومن ثم عليه أن يغادر، لأنه إذا كان ضيفًا ذا حق، فإنه يتوجب على هؤلاء الجيران القيام بواجبات الضيافة تجاهه. وعليه أن يلبي الدعوة بدلاً من بقائه عند مضيفه الأول والإحجام عن تلبية دعوة الذين يدعونه.

ويحتم العرف على الشخص الذي يقوم بدعوة الضيف أن يدعوه من مضيفه الأول. والذي يعتبر المسؤول الأول عنه. ولأنه أول من استضافه عند قدومه. ويطلق عليه العرب (معزب الضيف)، ويكون مسؤولاً عنه أثناء إقامته في الحي، ويتناول الوجبات العادية لديه وينام عنده وهكذا. أما الوجبات الرئيسة فيتناولها مصحوبًا بمضيفه عند هؤلاء الذي يدعونه تباعًا حتى ينتهي (الدول) الذي ينتهي بعدد هؤلاء الجيران.

ويقال (الضيف في حكمة المعزب)، أي أن العرف يحتم على هذا الضيف ألا يلبي دعوة أحد إلا بإذن مضيفه. والقيام (بالدول) واجب يتحتم على كل رب بيت في الحي حضر الوليمة أن يقوم به، ومن لم يقم بالدول يعتبر بخيلاً وتطبق عليه الجزاءات الاجتماعية التي تسري على من لم يقم بواجبات الضيافة.

ضيفة المناسبات

ومن هذا النوع من الضيافة على سبيل المثال ضيافة الختان. حيث كان في السابق عندما يريد شخص ما أن يقوم بختان ابنه فإنه يدعو رجلاً مختصًا يقوم بعملية الختان. وبعد أن تنتهي عملية الختان فإن والد الصبي يقوم بنحر الذبائح على قدر طاقته وحسب عدد من حوله من الجيران والمدعوين. فقد يقوم بنحر كبش واحد أو أكثر وقد يقوم بنحر جمل. وهذا النوع من الضيافة ليس بملزم، ولكنها عادة متعارف عليها عند عرب هذه الجزيرة. ومن بين هذه المناسبات مناسبة الزواج حيث يقوم والد العروس بنحر جمل أو خراف بمناسبة زواج ابنته

ضيف الذبيحة، وهو الشخص الذي يستوجب على المضيف إذا قدم إليه هذا النوع من الضيوف أن يقوم بنحر ذبيحة له وفي الغالب يكون كبشًا من الضأن

وتكريمًا لزوجها. وتكريمًا للرجال الذين قدموا بمعيته. وكذلك احتفالات بمناسبة الزواج وإشهارًا له. ثم إن والد العريس أو العريس نفسه يقوم بإعداد وليمة عندما ينتقل برفقة زوجته بعد زواجه مباشرة لمن لم يحضر الزواج وإكرامًا لزوجته.

وتتأثر نوعية الطعام وكميته بمكانة أب العروس وذويها. وبمكانة العريس وذويه. وهذه العادة هي سنة محببة لقول النبي صلى الله عليه وسلم: «أولم ولو بشاة».

ويتوقع سكان الحي الذي شهد حفلة الزفاف بأنهم يُدعون إلى وليمة دسمة. وعادة تطول هذه المناسبة ناسًا كثرًا وليس بالضرورة أن يكونوا معروفين لأهل أي من العروسين. فقد تطال القرية بأسرها أو سكان الحي جميعًا.

في بعض الأحيان، وعند عدم دعوة بعض سكان الحي لوليمة الزواج، فإن الأولاد في الحي يرددون كلمات معينة مثل:

العرس اللي ما نذوقه[٢]

يركب الشيطان فوقه

والمرأة تصبح مطلقة

والرجل يطلب حقوقه[٣]

ضيفة الصداقات والمحبة

هذا النوع من الضيافة والولائم لم يكن موجودًا على نطاق واسع في قديم الزمان. وذلك لقلة ذات ما في اليد لدى سكان وسط الجزيرة العربية. ولكن تحدث بين الناس ويدعى لها المدعوون. ويحدث هذا النوع على وجوه عدة. منها إذا أراد شخص أن يجامل شخصًا معينًا وأراد أن يكرمه فإنه يقوم بنحر

ذبيحة على شرفه. ويدعو الجيران والأقارب. ونجد بعض الميسورين يُسر بقدوم شخص معين ويقوم بنحر ذبيحة أو أكثر ليس من أجل هذا القادم بقدر ما هو عذر يتخذه في سبيل أن يقوم بعمل وليمة يدعو لها من حوله. وذلك إما نظرًا لشدة وطأة الجوع على أهل الحي، أو لعدم حصولهم على وجبة دسمة قوامها اللحم لمدة طويلة. وهذا يحدث عندما نسمع عن كرم العرب بأنهم يقومون بمثل ذلك.

الترحيب بالضيف

يختلف الضيوف في الهيئة التي يقدمون عليها. فقد يكون هذا الضيف جائعًا خالي الوفاض، أو متعبًا من طول السفر ولم يطعم طعامًا لمدة طويلة. وقد يكون في وضع لا بأس به. وقد يكون أحسن حالاً من صاحبه المقيم، أي صاحب المنزل. وعندما يأتي الضيف فإن صاحب البيت الذي قدم عليه، يقوم عادة بالترحيب به منذ أن يراه مقبلاً.

وتختلف هذه العادة من منطقة إلى أخرى. ففي الوقت الذي ترى فيه قبائل جنوب الجزيرة العربية أن الإسراع بالترحيب بالضيف وإطلاق العبارات الترحيبية الجميلة المتواصلة هما من أبرز العادات التي يجب أن يستقبل بها الضيف. فإن ذلك يقل كلما اتجهنا إلى شمال شبه الجزيرة العربية. حيث ترى هذه القبائل أنه كلما بادرت بكثرة الترحيب والأسئلة

لو نزل شخص على شخص اخر كضيف . واستطاع هذا الشخص أن يأكل من طعام صاحب المنزل ثم اتضح بعد ذلك لصاحب المنزل أن هذا الضيف هو عدو له كان يكون قد قتل أو أصاب أحد أقربائه ، فإنه لا يستطيع أن يمسه بسوء لفترة معينة تصل إلى ثلاثة أيام

فإن ذلك لا يعطي المعنى الذي تعطيه في المنطقة الجنوبية. حتى إنه لدى بعض القبائل في الشمال لا يسأل الضيف من أين أتى ولا يسأل عن اسمه ونحو ذلك إلا بعد ثلاثة أيام.

ولكن هذا لا يمنع من إلقاء بعض الكلمات الترحيبية المختصرة عند مقدمه. أما إذا حصل ذلك من قبل الجنوب فإن الضيف قد يفسر هذا العزوف عن تكرار الترحيب، وتبادل الحديث، بأنه تقصير في حقه، أو أنه دلالة على عدم قبوله. هذا بالنسبة لقدوم أي ضيف. ولكن عندما يكون الضيف معروفًا لدى صاحب المنزل فإن الأمر يكون له صفة مختلفة إلى حد ما. إذ تزيد في هذه الحالة نسبة الترحيب عند كل مضيف بالنسبة لضيفه. كما تكثر العبارات الترحيبية، وتتضح فيها صفة الحميمية من صاحب المنزل تجاه ضيفه، خاصة إذا كان الضيف ذا مكانة اجتماعية عالية أو يتمتع بمودة لدى المضيف. ويلاحظ لدى بعض قبائل الجنوب أنه في بعض المناسبات التي يقدم فيها شخص أو عدة أشخاص إلى صاحب منزل فإن صاحب هذا المنزل ومن حوله من أولاده وأقاربه يتجمعون ويؤدون رقصة ترحيبية جماعية بمقدم هؤلاء الضيوف، وأحيانًا تتخلل هذه الرقصات إطلاق الرصاص في الهواء ابتهاجًا بهؤلاء الضيوف القادمين. وهذا أيضًا يقابله الضيوف بإطلاق نار ورقصة ردًا على هذا الاستقبال في نفس اللحظة. هذا إذا كانت ظروف هؤلاء الضيوف تسمح لهم بذلك. وأحيانًا يتبادلون الأشعار الترحيبية.

وعند وصول الضيف ينهض صاحب المنزل ويرحب به، ويهيئ له مكانًا يليق به ويطلب من الضيوف الجلوس فيه.

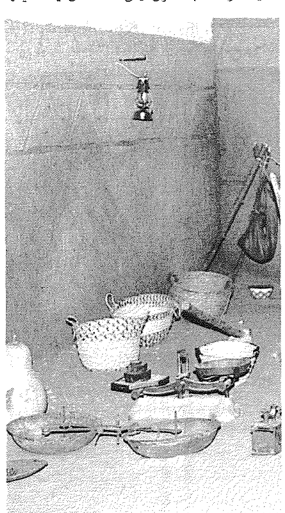
إن الترحيب بالضيف واستقباله ببشاشة من أهم شروط الضيافة. وذلك لأجل أن يشعر الضيف بالراحة والاستقرار النفسي.

تقديم الطعام للضيف

كان الضيف أو عابر السبيل في قديم الزمان يأتي إلى صاحب المنزل وهو في أغلب الأحيان جائع أو عطشان أو كلاهما. أي أنه ينهكه الجوع والعطش ويلجئه إلى من حوله من أجل أن يسد رمقه بشربة ماء أو حفنة طعام. وقد يكون غير ذلك كأن يكون شخصًا (ناصيًا) أي قاصد صاحب المنزل الذي

حل ضيفًا عليه. فالجوع أشد ما يعانيه المسافر. وفي نفس الوقت لا يتوقع صاحب المنزل من القادم نحوه إلا أنه شخص يحتاج إلى وجبة طعام أو ما شابه ذلك. وقد يكون قدوم هذا الضيف بسبب حاجته إلى القهوة العربية. وبذلك يتحتم على صاحب هذا المنزل أن يهيئ نفسه وأهل بيته من أجل تقديم ما يستطيع تقديمه لهذا الضيف القادم إليه. وظاهرة الفراسة من صفات الأعراب. فإذا أتاهم ضيف فإنهم يعرفون من ملامح وقسمات وجهه إن كان جائعًا فيعجلون له بالطعام. أما إذا لم يكن كذلك، فإنهم يعدون له القهوة أو يقدمون له طعامًا خفيفًا مثل التمر واللبن حتى يحين موعد وجبة الطعام. وفي الظروف العادية يقدم الماء البارد إذا كان الوقت صيفًا، ثم تعد القهوة التي غالبًا ما يصحبها التمر (القدوع).

إن تقديم القهوة واجب على راعي المنزل لضيفه. وصاحب المنزل ليس له الفضل في تقديمها



إلا إذا قدم معها التمر وهو القدوع. ومعنى ذلك أنه قدم شيئًا يمكن أن يشكر عليه. وإذا حضر ضيف، وكانت هناك قهوة قد أعدت لغيره، أو بقية قهوة، فإنها لا تعتبر له حتى وإن تناول شيئًا منها مع من كان موجودًا، بل لا بد من عمل قهوة جديدة على شرفه، ويشاركه في شربها الحاضرون. وإذا كان قدوم الضيف في وقت الربيع وطلوع العشب، فإن تقديم اللبن والزبد والتمر للضيف في بداية الأمر شيء عادي ومألوف لدى سكان هذه المنطقة. كما أن تقديم القهوة- تقريبًا- واجب إذا كانت متوافرة حتى لغير الضيف، حيث إنها تقدم لمن يزور شخصًا آخر، حتى وإن كان جارًا ملاصقًا. كما أن اللبن والتمر والزبد أيضًا تقدم لمن يأتي إلى صاحب المنزل، سواء كان ضيفًا أو جارًا أو أيًا كان. فمثلاً عندما يمر شخص من الجيران أو الأقارب بصاحب منزل آخر في وقت الربيع وطلوع العشب، فإن صاحب المنزل يقدم بالإضافة إلى القهوة اللبن والتمر والزبد لهذا العابر، حتى وإن لم يكن ضيفًا. حيث إن تقديم مثل ذلك عرف في مثل هذه المواسم.

وإذا كان قدوم الضيوف في وقت الوجبات المتعارف عليها. فإن صاحب المنزل يقدم لهم الموجود من الطعام المعد من قبل، أو يعد لهم طعامًا عاديًا إذا لم يكن في متناول صاحب المنزل أن يقوم بواجبات الضيافة في ذلك الوقت. ويتلفظ صاحب المنزل مع تقديم ذلك الطعام بإحدى العبارات الآتية: سمّ الله يحيك يا ضيف الرحمان على الموجود. هذا إذا كان الضيف عاديًا أو عابر سبيل. وبعد أن يتناول الضيف الطعام، فإما أن يواصل سيره أو يجلس إلى حين وهكذا. وإذا جلس إلى حين الوجبة القادمة فيضع له طعامًا أفضل من الطعام الذي قدم له في المرة الأولى. أو يقول سم (قل بسم الله) الله يحيك على طعام البيت، وحقك ما هو هذا. أو يقول (الله يحيك على الفال ويقفاه العقال). وهو بذلك أي صاحب المنزل- يضمر أنه سوف يقدم له حقوق الضيافة التي تليق به في الوجبة القادمة حسب مكانة الضيف. أما الضيف إذا أراد أن يذهب أو أن يخفف على المضيف بحيث لا يدعه يتكلف له أكثر، فإنه يرد بقوله (فألك عقال)، أي أنك قد قمت بالواجب وهذا كاف. بعد ذلك فإن الضيف إما أن يواصل سيره إلى

وجهته التي يريدها أو يبقى عند مضيفه لحين من الوقت حسب الظروف.

وعندما يحين موعد الوجبة القادمة، وغالبًا ما تكون وجبة العشاء، فإن الضيف إما يصر على رفضه بأن يقوم صاحب المنزل بتقديم واجبات ضيافة ترهقه وتكون مكلفة وهي غالبًا القيام بنحر ذبيحة لهذا الضيف، أو أن صاحب المنزل يصر على أن يقدم لضيفه ذبيحة ويكمل واجبات الضيافة اللازمة حسبما يراها صاحب المنزل. وفي كثير من الأحيان وفي مثل هذه الحالات، خاصة عندما يكون الضيف قريبًا للمضيف، يتبادلان الحلف.فالضيف يقسم ويحرم من زوجته بألا يقوم المضيف بنحر ذبيحة، كما أن المضيف يقسم ويحرم من زوجته بأن يقدم لضيفه العزيز ذبيحة. وقد يصر كل منهما على قسمه فيقوم المضيف بنحر ذبيحة إيفاء بقسمه، أما الضيف، فإنه يمتنع عن الأكل منها إيفاء بقسمه هو الآخر.

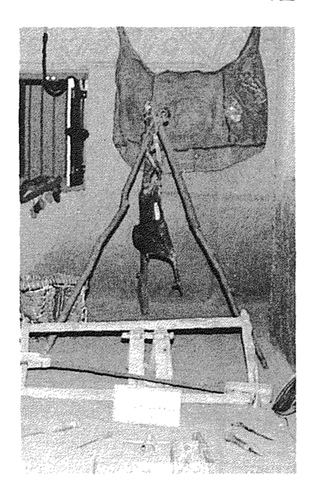
وبذلك تعتبر ضيافة لذلك الضيف حتى ولو لم يذق طعمها. وفي كثير من الأحيان، إذا توقع المضيف بأن ضيفه العزيز سوف يمنعه من نحر ذبيحة له فإنه لا يترك الضيف يعلم عن القيام بنحر ذبيحة، إلا بعد أن يقوم بنحرها، ومن ثم يضعه أمام الأمر الواقع.

ومن عادات العرب أن الضيف لا يمد يده إلى الطعام إذا وضع أمامه، إلا بعد أن يأذن له المضيف.

ويقول المضيف عادة إذا أحضر الطعام أمام الضيف، وبعد أن يأخذ الضيف مكانه قرب الطعام (تفضل الله يحيك أو تفضل على عشاك أو غداك) ويصحب ذلك بعض العبارات الترحيبية، كما أن المضيف يصحب ما يقدمه من طعام للضيف بعبارات الاعتذار عن التقصير حتى وإن كان ما قدمه أكثر من القيام بالواجب بكثير. وفي حالة وجود مدعوين إلى جانب الضيف لتناول الطعام معه، فإنه لا يحق لأي من هؤلاء أن يمد يده إلى الطعام قبل الضيف. ولا يحق للمدعوين أن ينهضوا عن الطعام قبل الضيف حتى وإن شبعوا. بل يظل كل في مكانه حتى يأخذ الضيف كفايته من الطعام ويخلِّف على صاحب المنزل إذنًا لكل من يتناول الطعام معه بأن ينهض، وذلك بقول بعض العبارات المتعارف عليها مثل (أنعم الله عليك)، أو (أكثر الله خيرك) ونحو ذلك، وبعد ذلك ينهض البقية بعد الضيف.

وفي حالة غياب صاحب المنزل يقدم الطعام أو القرى والقهوة للضيف أكبر ذكر في المنزل من أولاده أو إخوته ممن لهم الحق في القيام بدور صاحب المنزل من الذكور الحاضرين والذين يسكنون في نفس المنزل.

وفي حالة عدم وجود رجل في المنزل فإن ربة المنزل تقوم بحقوق الضيافة والقرى عند غيابه. وتقوم بذلك على عادة زوجها وباسمه. وتقول عند تقديم الطعام (الله يحييكم على كيس معزبكم)، أي على حسابه ومن ماله - ويعتمد قيام الزوجة بدور زوجها في حالة غيابه على مدى أصالة الزوجة وتعويد زوجها لها في مثل هذه الأمور. كما يقوم بدور صاحب المنزل أخوه أو قريبه الذي يسكن بجواره في حالة غيابه. فإن ذلك الأخ أو القريب المجاور عندما يحل على منزل أخيه أو قريبه ضيف فإنه يأتي لمنزل هذا القريب الغائب ويقوم بحقوق الضيافة نيابة عنه.



أحيانًا بعد أن يستريح الضيف في المنزل الذي قدم إليه لأول وهلة، وبعد تناول القهوة فإن هذا القريب يطلب من الضيف أن ينتقل معه إلى منزله بعد أن يقول له إن منزلي ومنزل أخي أو قريبي واحد، وهو الآن غير موجود والله يحييك عندي. فإذا قبل الضيف هذا العرض، فإن الضيف ينتقل إلى بيت القريب الحاضر الذي عرض عليه ذلك. كما أن هذا الضيف له الحق في أن يرفض العرض ويبقى في البيت الذي وصل إليه لأول مرة. وهناك نوعان من الضيوف:

الأول: ضيف الذبيحة. وهو الشخص الذي يستوجب على المضيف إذا قدم إليه هذا النوع من الضيوف أن يقوم بنحر ذبيحة له وفي الغالب يكون كبشًا من الضأن. وقد يكون أكبر أو أقل من الكبش ولكن المهم أن تكون ذبيحة، ويختلف حجم الذبيحة ونوعها حسب مكانة هذا الضيف وعدد الضيوف.

الثاني: ضيف لا تذبح له ذبيحة، وإنما يقدم له طعام قد يكون مميزًا عن طعام البيت ولكن أقل من الذبيحة لأن مكانته الاجتماعية لا تؤهله لأن تذبح له ذبيحة.

وكان في السابق أحسن ما يقدم بعد الذبيحة الأرز والسمن البلدي. وكان تقديم السمن للضيف مع الطعام من الأطعمة المهمة.

ويدلنا هذا البيت من الشعر على التفريق بين الضيف الذي يستحق الذبيحة والضيف الذي يستحق أقل من الذبيحة.

الشيخ عند الشيخ حقه ذبيحة

وإلا أنا وأنت عيش على دهان [٤]

أخيرًا قد يكون الضيف الذي يحل ضيفًا على صاحب المنزل غير معروف ولا يستطيع أن يصنفه بسهولة حسب نوعية الضيوف التي جرى مناقشتها أعلاه، ففي هذه الحالة تظهر فراسة المضيف ومعرفته في مثل هذه المواقف. فيستطيع في الغالب أن يتعرف على نوعية ضيفه من هيئته وطريقة حديثه وتصرفاته. ولدى أبناء الجزيرة العربية فراسة في مثل هذه الأمور وغيرها. وبذلك يستطيع أن يحدد مكانة الضيف ونوعية القرى الذي يقدم له.

وفي بعض الأحيان يرى صاحب المنزل أن ضيفه يستحق أن يقدم له قرى عادي دون الذبيحة ولكن مع ملاحظة ضيفه وسماع بعض أحاديثه، وأحيانًا عندما يعلم من هو يغير صاحب المنزل - أي المضيف- رأيه، ويقوم على الفور بنحر ذبيحة ويعتذر. أي أن المضيف بفراسته وملاحظته يعرف أن ضيفه ليس كما ظن أول مرة بأنه ضيف عادي، وإنما ضيف له مكانة ولابد أن يقدم له القرى الذي يليق به.

أن الضيف لا يخرج إلا بعد أن يستأذن من المضيف، وإذا خرج بدون علم المضيف أو رضاه دل ذلك إما على وضاعة منزلة هذا الضيف، وانه لا يعرف الأصول، أو أن هذا الضيف غير راض عن مضيفه

حرمة الطعام

للطعام حرمة، سواء بالنسبة للمضيف أو الضيف. فبالنسبة للمضيف فإن العرف يحتم عليه ألا يمس من أكل من طعامه بأي أذى، فلو نزل شخص على شخص آخر كضيف، واستطاع هذا الشخص أن يأكل من طعام صاحب المنزل ثم اتضح بعد ذلك لصاحب المنزل أن هذا الضيف هو عدو له كأن يكون قد قتل أو أصاب أحد أقربائه. فإنه لا يستطيع أن يمسه بسوء لفترة معينة تصل إلى ثلاثة أيام. وإذا رمت الأقدار أحد الأشخاص على نزل شخص عدو له، فإن أول ما يقوم به هذا القادم هو الأكل من طعام صاحب المنزل، وبذلك لا يستطيع صاحب المنزل أن يمسه بأذى حتى يرحل ويبتعد عن منزل هذا الشخص مسافة توصله إلى أحد يؤويه أو يصل إلى ديار قومه.

وإذا حل شخص على شخص من قبيلة أخرى، وقام هذا الشخص بتقديم القرى لهذا الشخص الغريب فإن صاحب الطعام الذي هو في هذه الحالة المضيف يقوم بحماية هذا الضيف من رجال قبيلته ما دام في حدودها لمدة تصل إلى ثلاثة أيام. ولا يستطيع

هذا المضيف - في الغالب- حماية هذا الضيف خارج حدود قبيلته. وتسمى لدى قبائل وسط الجزيرة مثل قبيلة عتيبة أحد الثلاث البيض. حيث إنه تتحتم حماية أي واحد من ثلاثة وهم الجار (ويطلق عليه الطنب السابح) والطنب السابح يقصد به الحبل الذي يثبت بيت الشعر في الأرض. والضيف السارح وهو الشخص الذي يحل ضيفًا على شخص، ومن ثم يأكل من طعامه ثم يغادره. ويقال الضيف السارح لأن الضيف عادة إذا أراد مغادرة مضيفه يغادر في الصباح وليس في المساء.

وأخيرًا (خوي) الجنب فهؤلاء تجب حمايتهم. والذي يهمنا هنا هو الضيف السارح حيث إن مضيفه مسؤول عن حمايته لمدة ثلاثة أيام كما ذكر.

ويوجب العرف على الضيف ألا يتناول وجبة طعام ثانية لدى أي شخص ثان في نفس الوجبة. فمثلاً إذا نزل ضيف على شخص معين في وقت وجبة الغداء التي هي في العادة وقت الظهر، أي منتصف النهار، وقدم المضيف له غداء في ذلك الوقت، فيجب ألا يأكل هذا الضيف بعد تلك الوجبة لدى أي شخص آخر حتى وجبة العشاء التي تكون ليلاً. وإذا تناول وجبة العشاء عند شخص معين فيجب ألا يأكل بعدها في نفس الليلة وهكذا. وإذا حدث وأن تناول الضيف أكثر من وجبة في نفس الوقت فإن المضيف الذي قدم له الطعام في المرة الأولى يقاضيه ويعتبر أنه تعدى عليه وأهانه. لأن ذلك يدل في عرف العرب على أن المضيف لم يقدم القرى الكافي لهذا الضيف. كما أن الضيف لا يخرج إلا بعد أن يستأذن من المضيف، وإذا خرج بدون علم المضيف أو رضاه دل ذلك إما على وضاعة منزلة هذا الضيف، وأنه لا يعرف الأصول، أو أن هذا الضيف غير راض عن مضيفه. أو أنه لاحظ انتقاصًا في حقه من قبل صاحب المنزل الذي نزل ضيفًا عليه، كما أنه من الآداب المتعارف عليها أن يقوم المضيف بتوديع ضيفه عند مغادرته.

إذا لم يقدم المضيف طعامًا لضيفه حسب نوع الطعام المتعارف عليه من حيث الكمية، ومن حيث النوع، فإن من حق الضيف أن يقوم بنشر خبر هذا التقصير بين بيوت العرب، وأن يصف هذا المضيف بأنه بخيل. وهذه أسوأ صفة يوصف بها الإنسان بين قبائل العرب، حتى إنها أسوأ من صفة الجبن

إلزامية القرى

يلزم المضيف أن يقدم طعامًا للضيف، وهذا الطعام لابد أن يكون متمشيًا مع مكانة الضيف الاجتماعية، سواء من ناحية الكم أو الكيف. وتقديم القرى للضيف إلزامي وليس لصاحب المنزل فيه أي معروف. فمن حق الضيف إذا قدم على صاحب منزل أن يقدم له الطعام الذي يليق بمكانته. وفي هذا المقام يجب أن نفرق بين القرى وهو الطعام الذي يقدم للضيف، وبين الكرم الذي هو صفة كريمة وقيمة محببة لدى الناس. فتقديم القرى هو حق وواجب على المضيف وليس نافلة. والتقصير في تقديمه يعتبر سلوكًا يعاقب عليه العرف القبلي في وسط الجزيرة العربية وفي المجتمعات العربية الأخرى. أما الكرم وهو صفة حميدة لدى جميع البشر، فليس إلزامًا ولا يجب على كل إنسان أن يكون كريمًا. فالكرم قيمة اجتماعية محببة. والشخص الكريم له مكانة اجتماعية مرموقة بين المجتمعات العربية قديمًا وحديثًا.

ويقدم المضيف القرى أو الضيفة للضيف للأسباب الآتية:

السبب الأول: هو من أجل السمعة الطيبة والإطراء الذي دائمًا يقوم به الضيف تجاه مضيفه. كما أن المضيف يحصل أيضًا على المديح من الناس المجاورين له والذين يعرفونه بهذا الكرم، والذين غالبًا ما ينالهم شيء من الطعام الذي يقدمه لضيوفه.

السبب الثاني: أن المضيف يقدم القرى للضيف باعتباره واجبًا عليه ويحاول إعطاء الضيف حقًا من حقوقه التي أوجبها عليه العرف الاجتماعي. ويعتبر حقًا للضيف ويقدمه المضيف كحق ولا يتوقع من الضيف إطراء أو مديحًا، بل يتوقع من الضيف أن

يعتبر أن هذا المضيف قدم لهذا الضيف ما يجب أن يقدمه مضيف لضيفه.

السبب الثالث: أن المضيف يقدم الطعام للضيف كواجب إلزامي وأن عدم تقديمه يعرضه للجزاءات الاجتماعية.

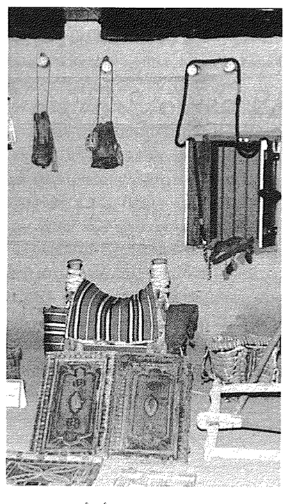
الجزاءات الاجتماعية الخاصة بعدم الالتزام بواجبات تقديم القرى

إذا ضاف شخص شخصًا آخر، فإنه من الواجب أن يقدم المضيف طعامًا لضيفه، وقد تستمر الضيافة لمدة ثلاثة أيام وقد تكون لوجبة واحدة وهذا هو الغالب.

وإذا لم يقدم المضيف طعامًا لضيفه حسب نوع الطعام المتعارف عليه من حيث الكمية، ومن حيث النوع، فإن من حق الضيف أن يقوم بنشر خبر هذا التقصير بين بيوت العرب، وأن يصف هذا المضيف بأنه بخيل. وهذه أسوأ صفة يوصف بها الإنسان بين قبائل العرب، حتى إنها أسوأ من صفة الجبن. وبإمكان الضيف أن يهجو مضيفه البخيل بأبيات يصف فيها بخله.

ويأتي التقصير على درجات سوف يتم مناقشة كل واحدة على حدة.

- مسيب ضيفانه: وهو صاحب المنزل الذي ينزل على ضيف معين ولكن صاحب المنزل يحجم عن تقديم الطعام له. وتعتبر هذه الصفة أسوأ الصفات التي يمكن أن تطلق على الشخص. والشخص الذي يعرف بها ليس له مكانة اجتماعية بين العرب قاطبة، بل إن الناس يتحاشون مصاهرته، فلا يزوجونه ولا يتزوجون منه. ويعتبر عارًا على القبيلة أو العائلة التي ينتسب إليها، كما أن الضيف في مثل هذه الحالة يحق له أن يقول ما يريد عن بخل هذا المضيف الذي يحجم عن تقديم الطعام لضيوفه، ويستطيع كذلك أن يقاضيه عند قضاة العرف القبلي. كل ذلك إذا كان المضيف لديه ما يستطيع تقديمه لضيفه. أما إذا لم يكن لديه ما يقدمه لضيفه من طعام، فإن هذا له شأن آخر. فمع أن المضيف في الغالب لا يكون مسرورًا عن الوضع الذي وضعته الأقدار فيه، (وهو عدم وجود أي نوع من الطعام لتقديمه لضيفه أو عدم وجود الطعام الذي يليق بضيفه)، إلا أن العرف لا يعاقبه على ذلك. وفي كثير من الأحيان يتعاطف



الضيف الشهم مع مضيفه إذا رأى أن هذا المضيف رجل شهم، ولكنه لا يجد ما يقدمه لضيفه، أو لا يجد القرى الذي يليق بمكانته.

- المضيف الذي يقدم قرى ليس على [illegible] المطلوب، أو لا يساوي الحد الأدنى الواجب تقديمه.

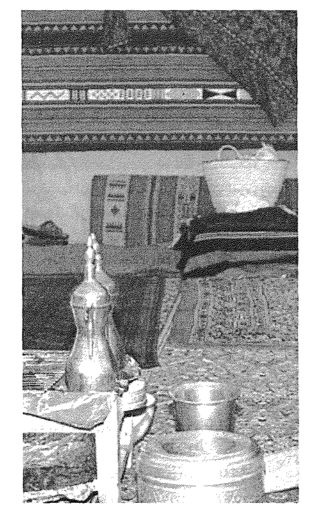
فالضيوف مقامات حسب ما جرى الحديث في هذا البحث. وتتفاوت كمية ونوعية الطعام الذي يقدم لكل فئة من فئات الضيوف حسب مكاناتهم. وأقل ما يقدم للضيف العادي من الطعام هو ما يشبعه من طعام أهل البيت. وأكبر ذلك هو نحر ذبيحة سواء كانت جملاً أو كبشًا أو نحو ذلك. وإذا قدم المضيف قرى أقل من شبع الضيف العادي أو أقل من مستوى طعام أهل البيت فإنه لا يعتبر أنه قام بالواجب إلا إذا لم يجد سوى ذلك. كما أن المضيف الذي يقدم أقل من ذبيحة للضيف الذي يستحقها لا يعتبر أنه قام بواجبات القرى اللازمة التي تتماشى مع مكانة الضيف، إلا إذا كان لا يجد سوى ذلك القرى، لأن العرف العربي يقول الجود من الموجود.

وإذا شعر الضيف أنه لم تقدم له واجبات القرى التي تليق به من قبل المضيف، فإنه يستطيع أن يهجو هذا المضيف، سواء بذمه بين الناس أو بهجائه بقصيدة أو حتى يقاضيه لدى قضاة العرف القبلي.

وصاحب المنزل الذي يحل عليه الضيف يشقى هو وزوجته كثيرًا أثناء إعداد الطعام للضيوف. وذلك لكي لا يكون هناك تقصير قد يعرضه وأهل بيته للنقد أو الذم. وفي حال نزول ضيف يستحق ذبيحة على صاحب المنزل، فإن صاحب المنزل يكون مسؤولاً أيضًا عن دعوة الجيران والأقارب لمشاركة الضيف الطعام، لأنه متى ذبح صاحب المنزل ذبيحة لضيفه فإن هؤلاء الأقارب والجيران يكون لهم حق بأن يدعوا إلى هذه الضيفة. فهي فعلاً - أي الذبيحة- تذبح للضيف، ولكن عندما تذبح فإنه يكون لهؤلاء الجيران والأقارب حق فيها بحكم القرب المكاني للجيران، وقرابة الدم للأقارب. وكان في قديم الزمان يعلق مثل هؤلاء آمالاً على قدوم أحد الضيوف الذين يستحقون أن تذبح لهم ذبيحة، لكي يأكلوا لحمًا لم يأكلوه لفترة تصل إلى سنة أو أكثر. وكانت بعض القبائل عندما ينزل ضيف على أحد أفرادها يستحق أن تنحر له ذبيحة يقوم المضيف بعرض الذبيحة حية على الضيف قبل أن يقوم المضيف بنحرها ومن ثم يقوم بنحرها وتقديمها للضيف ولمن هم في الحي. هذا ليس من أجل المباهاة وإنما خشية أن يلحق هذا الضيف المضيف أي نقد أو مسبة ونحو ذلك. وليس في ذلك إلا دليل على قوة نظام القرى لأنه متى رأى الضيف الذبيحة حية فليس له الحق أن ينقدها أو ينتقد مضيفه. كما أنه - لدى البعض - عندما يقدم المضيف إلى ضيفه القرى وخاصة الذبيحة يقول للضيوف تفقدوا وتنقدوا. أي انظروا إلى الذبيحة التي أمامكم، وإذا كان هناك تقصير أخبروني به أو بينوه. وإذا كان المضيف يخشى أنه لم يقم بواجبات الضيافة اللازمة، فإنه يقول معتذرًا.(ما نقص من قراكم نبيه من لحاكم) أي نطلب منكم المعذرة، إذا كان ما قدم لكم من طعام أقل من الواجب تقديمه.

التغير الذي أصاب نظام الضيافة

أصاب نظام القرى والضيافة تغير مثله مثل النظم والعادات التي كانت مسيطرة في الجزيرة العربية، فمع الازدهار الاقتصادي الذي حدث منذ بداية السبعينيات من القرن العشرين الميلادي نمت تبعًا عادات أخذت تزيح النظم والعادات القديمة وتحل مكانها. وهذا الاتجاه لم يطمس ما قبله تمامًا، ولكن يوشك أن يفعل. لقد تحول الكرم كقيمة اجتماعية يصبو الرجل لفعله لكي يأخذ مكانه في المجتمع كشخص كريم يساهم في سد متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه بتقديم الطعام للجائعين والمحتاجين، رغم حاجته هو له، إلى نوع من المباهاة يقوم به الشخص الغني والفقير نظرًا لسهولة القيام بها. ثم إنه مع الطفرة الاقتصادية التي عمت البلاد خلال الفترة المشار إليها أعلاه ارتفعت دخول الناس وأصبحت قيمة الخروف الذي يقوم المضيف بنحره هذه الأيام لا تؤثر على ذلك المضيف بعد ما كانت في السابق تهز كيانه الاقتصادي. وقد لا يكون لدى هذا المضيف عند قدوم ضيفه إليه إلا هذا الخروف أو النعجة أو قد يستدينها لكي يقوم بقرى ضيوفه.



لقد أخذت ظاهرة القرى كواجب في التقلص في هذه الأيام نظرًا لوجود البدائل وانشغال الناس. وأصبح هناك متسع من العذر لمن لم يقدم القرى للضيوف إلا إذا كانوا قاصدين منزله وهؤلاء قليل، نظرًا لأن كل شخص له أقارب أو أنه باستطاعته الذهاب إلى الأماكن التي تقدم الخدمات لمثل هؤلاء الناس مثل المطاعم والفنادق. كما أن صاحب البيت يكون خارج منزله معظم الوقت، كما أن الزوجة في القرى والمدن لا تستقبل الضيوف على نحو ما كان في سابق الزمان إلا إذا كانوا من المحارم المقربين. وبذلك نجد أن الفردية قد نمت، وأن الاكتراث بالتفاني في إقراء الضيوف كما كان سابقًا قد أخذ في التلاشي، وأن الضبط الاجتماعي غير الرسمي لم يعد يمارس بالقوة التي كانت بحق هؤلاء عند تأخرهم في تقديم القرى.

وقد أخذ الكرم في هذه الأيام شكل المباهاة أو المصالح. فعندما يكون هناك شخص ذو سمعة أو مسؤول أو صاحب مال، فإن الناس يتسابقون إلى دعوته ليدخل منازلهم ويبالغون في تقديم الولائم الدسمة والمبالغ فيها. وأخذت ظاهرة الكرم أشكالاً منها:

- ظاهرة التبذير: لقد أصبح نتيجة للمبالغة في تقديم الولائم لذوي الحظوة، أن تخطت هذه الظاهرة مجال الكرم إلى نطاق التبذير. حيث إنه كثيرًا ما نرى أن يقدم طعام يكفي لمائة شخص ومع ذلك لا يحضره إلا خمسة أو سبعة أشخاص وتلقى البقية في المهملات. ونرى كذلك ولائم قوامها جميع أنواع الطعام بما فيها الكباش وقد تكون جملاً أو جملين توضع على الصحاف كاملة في الحين الذي ينهض الضيوف دون أن تصل إليها أيديهم.

- عدم الاهتمام بالضيف كما كان سابقًا. كان في السابق إذا حل ضيف على أحد أفراد الحي فإن سكان الحي يدعون من قبل مضيف الضيف ويجيبون الدعوة. كما أنهم يقومون بدورهم بدعوة الضيف تباعًا. أما الآن، فإنه عندما يحل ضيف على أحد سكان الحي فإنه يدعو جيرانه وأقاربه وأكثرهم لا يلبون الدعوة، والبعض يلبونها تكلفًا. كما أن أكثرهم لا يقومون بدعوة الضيف كما كان في السابق.

- كان في السابق عندما يأتي الضيف إلى أحد سكان الحي، أو الأقارب، فإن أقارب هذا الضيف أو المضيف أو قريبهما يكونون معًا في سباق لتلبية الدعوة عندما يدعوه المضيف، بحيث يشارك في تناول الوليمة التي قد طال انتظارها من قبل البعض. كما أن تلبية الدعوة قد تكون تقديرًا للمضيف أو الضيف، وأنه يكون واجبًا من أجل مقابلة الضيف ومن ثم دعوته وتقديم الواجب له. أما الآن، فإن تلبية الدعوة ليست بالشكل الذي كان في السابق. فغالبًا تجاب الدعوة إذا كان الضيف أو المضيف من ذوي المكانة الاجتماعية المرموقة، أو أن يكون ذلك التجمع قد يحصل المدعو فيه على مصلحة شخصية مثل الحصول على واسطة حاضرًا أو مستقبلاً ونحو ذلك. وبذلك نجد المضيف قد يدعو أفرادًا كثيرين ولا يحضر إلا عدد قليل. في الحين الذي حسب حساب عدد كبير وأعد لهم طعامًا كثيرًا وبذلك تبقى كميات كبيرة من الطعام لا تؤكل ويصبح هذا الطعام مهملاً وقد يكون مصيره سلة المهملات .

مجمل القول، لقد بدأ التهاون في الولائم التي كان يعتبرها العربي ملزمة، مثل وليمة الدول، والولائم التي يدعى لها الضيوف أصحاب الحقوق الملزمة، وتلك التي تقام على شرف الضيوف ذوي المكانة الاجتماعية، وكذلك الضيوف الذين يحلون على أصحاب المنازل أثناء مرورهم بها. وكذلك الولائم التي يأخذ المضيف في حسبانه عند القيام بها دعوة الجيران والأقارب والتي كانت معقولة في نوعها وكمياتها.

وعلى عكس ذلك بدأت ظاهرة المبالغة في ولائم الأعراس وضيف المجاملات، إلى حد أن بعضًا من العلماء والعقلاء يصل بهم الأمر - عندما يرون شدة المبالغة في هذا النوع من الولائم - إلى درجة الاشمئزاز والاستهجان بمن يفعلها ■

الهوامش:

١- عبدالرحمن عبدالله الغامدي، «التضيف في المنطقة الجنوبية»، بحيث غير منشور، ١٤١٨هـ.

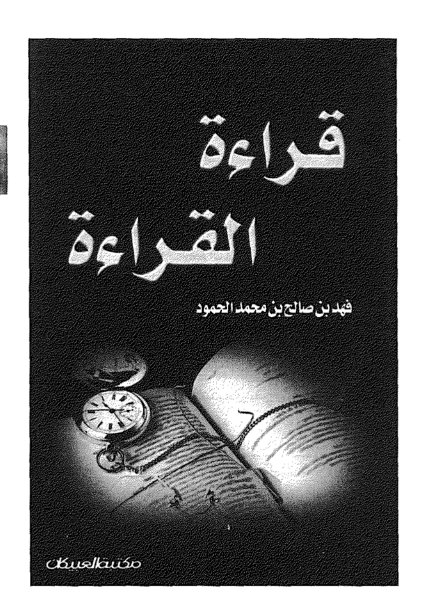
٢- ما نذوقه: أي ما يناله منه شيء.

٣- حقوقه: أي المهر الذي قدمه للعروس.

٤ـ دهان: تعني السمن البلدي.

مهارات عملية في

اختيار الكتب وقراءتها



الكتاب: قراءة القراءة
المؤلف: فهد بن صالح الحمود
الناشر: مكتبة العبيكان٢٠٠٥م

يعتبر بعض الباحثين كمية استهلاك الورق في المطبوعات مقياسًا معتمدًا لمدى تحضر الدول والمجتمعات، لاسيما إذا تعزز هذا المقياس بحيوية علمية وثقافية وتسابق جاد على استفراغ ما خط عليها في مجالات محسوسة أو مدركة.

من بين كافة المطبوعات الورقية تصدر الكتاب في سعة انتشاره سواء في العمق التاريخي أو في الامتداد الجغرافي، مما أضفى عليه صفة الأصالة وبوّأه لأن يكون أكثر المراجع حيازة للثقة والفائدة لدى كثير من الدارسين والمثقفين.

من الإنصاف القول إن التعرض لأهمية الكتاب ودوره في النهضات الحضارية نال حظه في الكثير من المناهج التعليمية والوسائل الإعلامية، إلا أن التعريف بالآليات الفنية في التعامل معه وطرق قراءاته وتقييمه غاب في ندرة متناهية! هذه الآليات هي ما يحاول مؤلف كتاب (قراءة القراءة) بسطها بعد استخلاصها من أقول العلماء وكتاباتهم في مسالكهم مع الكتب. ولعل أول ما يستشفه المطالع لهذا الكتاب قدرة المؤلف على التعامل مع المكتبة العربية التراثية ببراعة سهلت عليه استلال كثير من الشواهد.

معرفة الكتاب

يرى المؤلف أنه قبل الشروع في قراءة الكتاب يجب معرفة هويته والفن الذي ينتمي إليه بالتمعّن في عنوانه أو قراءة مقدمته حين يكون العنوان غير واضح في تحديد الفن المعرفي للكتاب. وقبل ذلك يجب على القارئ معرفة مدى مناسبة الكتاب له سواء من جهة الفئة العمرية أو الفن، لأن إقدام القارئ على قراءة كتاب ليس موجهًا إليه لا تنفعه بشيء، إذ إن الكتاب في هذه الحالة إما أن يكون دون مستواه فلا يستفيد منه إلا ترديدًا لمعلومات سابقة، أو يكون أرقى من مستواه فتصبح حينئذ قراءته ضربًا من الأحاجي والألغاز! ولذلك ينصح المؤلف كل قارئ مبتدئ التدرج إلى الأعلى عن طريق استشارة أهل العلم والدراية بمضامين كتب الفن المقصود.

ومن الجوانب التي ينبغي التفطن لها في كثير من القراءات (خاصة المرتبطة بفنون معينة) معرفة الخصائص العامة التي يندرج تحتها الكتاب، وهي على عدة أصناف:

❖ كتب الفقه والعقيدة والقانون واللغة والنحو. وتأتي مصنفاتها على صورتين: الأولى، مختصرات تحصر مسائل الفن بالقليل من الألفاظ والغزير من المعاني، وتخلو (غالبًا) من الدلائل والتعليلات، مما يجعلها جافة الأسلوب مستغلقة على الفهم. والصورة الثانية، هي المطولات التي تبسط المسائل والمعاني وتبيّن الأدلة والخلافات وتوازن بينها.

❖ الكتب الثقافية والفكرية، وينبغي أن يكون نظر القارئ فيها إلى المعنى أكثر من نظره إلى اللفظ. وعليه أن يجتهد بربط الأفكار بعضها ببعض بعد تعيين الفكرة الرئيسية للكتاب.

❖ الكتب الفلسفية. خلافًا لسابقتها تهتم هذه الكتب بالمعاني أكثر من اهتمامها بالألفاظ وحرفيتها. وهي جافة الأسلوب تتكرر فيها المعاني المجردة التي ليس تحتها معنى قريب ملموس! وعلى قارئها أن يكون ذا دراية بتعابيرها الانتقالية، مثل: حينئذ، الآن، وبعد ذلك...

❖ كتب الأدب. غرض القارئ من هذه الكتب في كثير من الأحوال الوقوف على ما فيها من أساليب بديعة وتعبيرات مؤثرة وكلمات منتقاة... ولا يعني هذا الغفلة عمّا بها من معان غير ظاهرة في المجازات والكنايات والصور البلاغية.

❖ كتب التاريخ والسير والروايات الأدبية. ويلزم القارئ لهذه الكتب فحص أخبارها بمنظار المؤرخين والمحدثين. مما يعني عدم تسليمه بكل ما ورد فيها.

فحص الكتاب

لا تعد (القراءة الاستكشافية) التي تعني فن الحصول على أكبر فائدة من المعلومات في زمن محدد نوعًا من أنواع القراءة، وإن كانت ذات قيمة أساسية للتعرف على كل ما يحويه الكتاب من عناوين وأفكار. وفي المعنى الآخر تسمى هذه القراءة (تصفّحًا). وعلى هذا الأساس يجب ألا تأخذ هذه العملية وقتًا كبيرًا، وألا تكون هي المعتمد في التكوين الثقافي، وإلا تحولت ثقافتنا إلى قشور وتعداد للمعلومات دون تعمّق ورسوخ.

وتهدف (القراءة الاستكشافية) إلى تحديد نوع القراءة التي سوف يمارسها القارئ مع الكتاب الذي بين يديه، واختيار الجزء المناسب له، والمحافظة على الوقت (في قراءة ما يتناسب والاهتمام) والمال (في الكف عن شراء ما لا يلزم). وأكثر ما يناسب هذا النوع من القراءة: قراءة المجلات، والجرائد، والرسائل البريدية، والأوراق الشخصية، وما شابهها.

ومن الآليات التي يقدمها المؤلف للتعرف على الكتاب واكتشاف مستواه العلمي:

❖ قراءة مقدمته وخاتمته.

❖ قراءة جدول محتوياته، حيث تمثل عناوين الفصول والأبواب الأفكار الرئيسية للكتاب.

❖ قراءة فواتح الأبواب والفصول من الكتاب.

❖ معرفة تاريخ النشر، لما له من أثر، بخاصة في الفنون التي تتطور بسرعة أو الأخرى وليدة العصر.

❖ الاطلاع على جريد المصادر والمراجع، على اعتبارها المورد الأساس لمعلومات الكتاب وصياغته واستمداداته وخلفيته الثقافية وطبيعة معالجته للموضوعات.

❖ قراءة الخلاصات التي ترد آخر كل فصل (وبخاصة في الكتب العربية).

❖ قراءة بعض الصفحات والفقرات من الكتاب لمعرفة مستوى المعالجة.

قراءة الضبط

وتسمى أيضًا (القراءة التحليلية) و(القراءة البحثية). وهي أساس لمختلف القراءات، والمسؤولة عن تأهيل القارئ للتمييز والحكم في موضوعها. ويعتبر المؤلف هذه القراءة صنو التتلمذ على أيدي المشائخ لأنها تقوم على مواظبة مطالعة الكتب والتعمق في دراستها. كما يعتبرها المكمل لبناء الشخصية العلمية، (لما ترتبط به من التأمل والنقد والتحليل الناتج عن إعمال الحواس والقدرات الكامنة في النفس). والمشجع على روح المبادرة والنشاط في البحث، وتوسع المدارك، ونفي التبعية. وينبه المؤلف في معرض بيانه لفوائد هذا النوع من القراءة إلى أهمية التفاوت في معدل القراءة وسرعتها، وذلك وفقاً لنوع الكتاب.

ويعدد المؤلف جملة من مبادئ قراءة الضبط والتحصيل، وهي:

❖ الاهتمام بعنوان ومباحث الكتاب وتنظيم محتوياته الداخلية من خلال تصنيف الكتاب حسب نوعه وموضوعه، وتوضيح ما يبحثه الكتاب بأقصى إيجاز ممكن، وتعديد الأجزاء الرئيسية حسب تسلسلها وعلاقتها بإيجاز بتلخيص الكتاب بمجمله وبيان المسائل التي يحاول المؤلف معالجتها.

❖ تفسير محتويات الكتاب وتوضيح كلماته وجمله من خلال: تفسير كلماته الرئيسية ومصطلحات الكاتب، وتحديد الفن الذي يؤلف فيه، والتقاط عروض ومعاني الكتاب الرئيسية بفهم أهم جمله وفقراته، ومعرفة مناقشات الكاتب، وتحديد

المسائل التي لم يحلّها.

القراءة السريعة

الحاجة إلى هذا النوع من القراءات تظهر مع كثافة ما تقذفه المطابع وما تحمله صفحات الإنترنت وما يقابلها من حاجة القارئ للاطلاع على محتوى الكتاب رغم ضعف مادة الكتاب وضيق وقت القارئ. كما يمكن ممارسة هذا النوع من القراءة (كذلك) على الكتب التي سبق للقارئ قراءتها. ويتأكد للقارئ هذا النوع من القراءة في النواحي التالية:

❖ إذا أراد أن يتعرف على الفكرة العامة للكتاب دون الغوص في معانيه.

❖ إذا أراد أن يجمع المادة المعرفية اللازمة لبحثه.

❖ إذا أحب أن يثري دروسه السابقة. أو كان قد تمكّن من فنّ وألّم بجمهور مسائله واصطلاحاته.

❖ في حال قراءة الكتب واضحة المعاني ككتب التاريخ والأدب والسير والتراجم والمجاميع العامة.

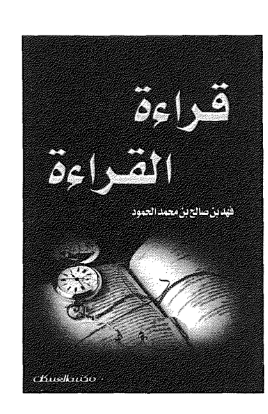
❖ في حال قراءة الصحف والمجلات والأوراق الشخصية والمعاملات والبريد ونحوها.

القراءة السطحية

عماد هذه القراءة ما ذكره (مورتيمر آدلر) بقوله: «لا تحاول فهم كل كلمة أو صفحة من كتاب صعب تقرؤه أول مرة، وإنما اقرأ الكتاب قراءة سطحية سريعة، وعندها سوف تكون مهيئاً لقراءته بصورة أفضل في المرة الثانية». وهو ما يستخدم مع: المعاجم، والموسوعات، والكتب التي تفقد الترابط والتسلسل، أو التي تتضمن أفكارًا ورؤى مستغلقة. ويدعو المؤلف القارئ (عند التعامل مع النوعين الأخيرين) إلى تجاهل النقاط التي تصعب عليه إلى الأشياء التي يفهمها، بحيث تصل استفادته إلى ٥٠٪ من الكتاب (في أحسن الأحوال).

ويضع المؤلف بين يدي القارئ طريقة مختصرة لقياس سرعته في القراءة، على النحو التالي (علمًا أن القارئ العادي يقرأ بمعدل ٢٥٠ كلمة في الدقيقة الواحدة):

❖ احسب الكلمات في السطور الستة الأولى.



❖ اقسم العدد على ستة.

❖ اضرب الرقم في عدد سطور الصفحة.

❖ اضرب الناتج في عدد الصفحات التي قرأتها.

❖ احسب الوقت الذي استغرقته القراءة.

❖ اقسم عدد الكلمات على زمن القراءة.

ولتحقق أقصى فاعلية من القراءة السطحية لابد أن يكون الكتاب المراد قراءته واضح الكلمات غير متشابك الصفحات، وأن يكون الجو المحيط بالقارئ هادئاً، وأن يستخدم الإصبع في تتبع الأسطر بدلاً من العينين نظراً لبطئهما وتعلقهما بالجمل أكثر من اللازم. ويقدم المؤلف بعضاً من أساليب التدرب على القراءة السريعة بمتابعة بالإصبع، مثل:

❖ عدم التوقف عند أي نقطة للرجوع إلى ما سبق قراءته.

❖ محاولة امتصاص مجموعة من الكلمات أثناء القراءة عوضاً عن النظر إلى كل كلمة بشكل منفرد.

❖ تجاهل الحروف الموصولة للمعنى كـ(على) و(إلى). وتمييز المعنى من خلال الكلمات فقط.

❖ قراءة الجملة والجملتين والثلاث وأخذ المعنى

(أو المعاني) العام.

❖ عدم نطق الكلمات بصوت مسموع لأن اللفظ المحسوس (صوتًا) يعيق تسريع القراءة.

وتزداد نسبة فاعلية القراءة السريعة كلما ألف القارئ الإدراك السريع للكلمات والتراكيب؛ نظرًا لأن القراءة بهذا الاعتبار قراءة بالعقل الذي يحلل العبارات.

التركيز

فقد التركيز من أشهر المشكلات التي تواجه القارئ ويتم علاجه (حسب ما يورده المؤلف) باستخدام بعض المبادئ، وهي:

❖ إيجاد الدافعية نحو القراءة بواسطة التعبير الإيجابي المباشر الذي يجمع بين القول والتصوّر. وذلك باللهج بعبارات: (أنا أستطيع، أنا سأفعل...) وتخيّل النجاح في قراءة الكتاب والانتهاء منه واستيعابه. وكذلك الاستعانة بذكريات سالفة تم تحقيق نجاحات ومكاسب فيها بعد الانتهاء من قراءة وفهم الكتاب.

❖ الاهتمام بالمؤثرات الخارجية كاختيار الإضاءة التي لا تجهد العين ولا ترهقها، والمجلس الذي يريح الجسم، والمكان الهادئ معتدل الحرارة طيب الرائحة. وكذلك المؤثرات الداخلية كالتخلص من الخوف ومعالجة الأرق وتهدئة القلق.

❖ اختيار الكتاب الذي يقع داخل دائرة الاهتمام. فهذا يزيد في تنمية الاختصاص ورفع نسبة الاستيعاب. أما في القراءات التي لا تقع دائرة الاهتمام فيجب استخدام (التحفيز) المادي والمعنوي (أو أحدهما) كالحصول على رتبة أو وظيفة.

❖ الاسترخاء أثناء القراءة. فالاسترخاء له دور في توجيه طاقة القارئ الذهنية إلى ما بين يديه.

❖ تقسيم الكتاب المقروء إلى أجزاء، بحيث يتحقق التدرّج والاستعداد ودفع الضجر. ومن ذلك أن ترسم في الذهن أجزاء الكتاب وأبعاضه المهمة على شكل شجرة، لأن الصور أكثر رسوخًا في الذهن.

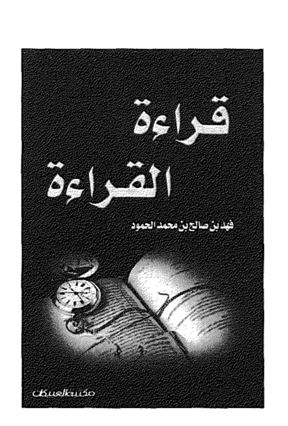
❖ تحفيز التركيز بإثارة مجموعة من الأسئلة: ماذا أعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ لماذا أقرأ؟ ما الحقائق الجديدة في النص؟ ما الذي يرمي إليه الكاتب؟ هل هناك ما يؤيد قوله أو يناقضه؟ وغيرها.

❖ اختيار الوقت المناسب لكل كتاب. فالكتب ثقيلة المحتوى لأوقات النشاط وتوقّد الذهن، بينما تكون الكتب الأقل منها لأوقات الخمول.

❖ عدم الخلط بين العلوم في قراءة أكثر من كتاب في آن واحد، حتى لا يتسبب ذلك بانقطاع الربط بين أوائل الكتاب عن أواخره مما يحرم القارئ من تذوق لذة الانتهاء.

المساعدات الخارجية

ويعني بها المؤلف: كل ما يفيد في فهم الكتاب المقروء وتوضيح الملتبس فيه وإزالة الغوامض منه. وتستلزم المساعدات الخارجية إلمام القارئ بطرق الاستفادة منها. بحيث يتوصل إلى ما يحتاج إليه منها بأسرع وقت وأقل جهد. ومن أنواع هذه



المساعدات:

❖ الشروح والتعاليق والمستدركات التي تذيل في هامش الصفحات وغيرها (على ألا يرجع القارئ إليها إلا في حال استغلاق الجمل المعاني عليه).

❖ المختصرات والمستخلصات (الجيدة) على الكتاب للتذكير بالمعلومات الهامة فيه. ولا تكون قراءة هذه المختصرات والمستخلصات إلا بعد قراءة الكتاب. لأن الاكتفاء بها (دون الكتاب) يؤدي إلى تسطيح العقل والكسل الذهني. فضلاً عن أن قراءة الكتب الأصلية تفيد في صقل المواهب ومعرفة اصطلاحات العلماء وأساليبهم.

❖ الموسوعات والمعاجم والمراجع ذات الصلة بمادة ومحتوى الكتاب. ويُفضّل أن تكون قريبة في متناول يد القارئ حالما احتاج إليها.

❖ المصادر التي اعتمدها المؤلف في كتابه. فكثير من الأفكار الرئيسية للكتب قد بنيت على ما مصادرها.

كتابة الفوائد

خلافًا لما شاع مؤخراً من المحافظة على صفحات الكتاب (الخاص) من الخطوط والكتابات - يدعو المؤلف إلى كتابة الفوائد المهمة والتنبيهات المستخرجة من الكتاب على حافتي صفحاته (لا بين سطوره)، مشيرًا إلى أن مثل هذه الكتابة معروفًا لدى أواسط العلماء باسم (اللّحق) وهي التي جعلت لمكتبات العلماء مكانة كبيرة، حيث تحفل الكتب فيها بتعليقاتهم واستدراكاتهم. ويضع المؤلف لهذه التعليقات والاستدراكات شروطًا، منها: ألا يسود الكتاب بنقل المسائل التي يمكن الرجوع إليها في مواقعها، وألا تشوه صفحات الكتاب بكثرة الخطوط والرسوم والاستعاضة عن ذلك بخطوط محددة تحت الجمل المعنية والأقواس، وأن تقيد الأسماء بالشّكل حذرًا من التصحيف والإبهام.

ويقدم المؤلف في ذلك بعض التقنيات، مثل:

❖ وضع نجمة أو أكثر (حسب الأهمية) أمام كل عبارة أو جملة تحمل فائدة أو يلزمها تعليق أو شرح.

❖ وضع نقاط ملونة يحدد القارئ من خلال اللون نوع التعليق والملاحظة.

❖ وضع أرقام الصفحات الأخرى من الكتاب في هامش الصفحة التي يقرؤها، للإشارة إلى وجود علاقة بينها.

❖ تسجيل الأسئلة والأفكار.

❖ التروي قبل كتابة الفوائد حتى يستكمل الفهم.

❖ كتابة الفوائد بعبارة موجزة متكاملة المضمون وبخط واضح، حتى يمكن للقارئ ولغيره الرجوع إليها متى ما شاء.

التأمل

إن القراءة إن كانت خلواً من التأمل والتفكير فالنفع منها هزيل والثمرة منها قليلة. فذلك كالأكل بلا هضم! فالمعيار الذي تعرف منه قيمة الكتاب هو ما يفتحه من نوافذ الفكر. فالكتاب الذي لا يدع قارئه يفكر فيه بعد قراءاته ليس بكتاب قيّم، فالصديق الذي يُنسى بسهولة ليس بصديق حقيقي. وبالمقابل يحذّر المؤلف القارئ من أن يناقض أو يفنّد أو يسلّم بكل ما يقرأ، ومن أن يكون هدفه من القراءة جمعه لما يتحدث ويتناقش فيه بالمجالس، ومن الغفلة عن الاستبصار والاكتشاف.

وينقسم التأمل والتفكير اللذان ينادي بهما المؤلف إلى قسمين:

- تأمل أثناء قراءة الكتاب. ويكون ذلك بتفحص وفهم تراكيب الجمل ومرامي المعاني، والوقوف عما يشكل أكثر من الوقوف عمّا يلفت ويبهر فيها، وربط الأفكار بعضها ببعض، والبحث عما فيها من أسرار. فإن تسبب ذلك للقارئ بانقطاع عن القراءة وتشتت للأفكار فله أن يرجئ الطويل من التأمل بعد أن ينتهي منها، ويرمز لها برمز يعينه على الرجعة إليها.

- تأمل بعد قراءة الكتاب. ويتم ذلك بأن يسأل القارئ نفسه عن مردود قراءته وثمرتها، ومدى استيعابه لما قرأ. والإجابة عن مثل هذه الأسئلة هي الحصيلة العلمية المختصرة التي يجنيها القارئ، والتي قد يخرج عنها مؤلّف مستقل أو اختصار مفيد أو تذييل موضّح (وهذا يفسّر لنا ما يوجد في كتب الأوائل من مقولات ومباحث مستلة من كتب أخرى من غير عزو لصاحبها).

ويقدم المؤلف إشارات يعدّها مقياساً يمكن للقارئ من خلالها أن يتعرف على مدى فهمه لما قرأه من كتب، وهي:

❖ أن يأتي القارئ بأمثلة وملاحظات على ما يثيره الكتاب.

❖ أن يلخص القارئ عبارات وفقرات من الكتاب بأسلوبه الخاص (مما يخرجه عن نطاق لغة الكاتب وأساليبه).

❖ أن يتمكن من تحديد الفكرة (أو الأفكار) الرئيسية والجزئية التي بنى عليها الكاتب كتابه وأقام سوقه عليها.

❖ أن يمتلك الإجابة عن السؤالين: ما المسائل التي أبدع الكاتب في حلها وبنائها؟ وما المسائل التي أخفق في معالجته؟

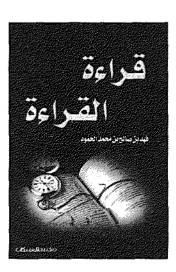
النقد

برأي المؤلف فإن القراءة الفعالة لا تقف عند عملية الفهم. فبعض القرّاء يسلّم بكل ما هو مكتوب دون تمحيص وتدقيق، بينما يصرف البعض الآخر همه نحو الثغرات والهفوات حتى لو تكلّف في العثور عليها! وكلا الأمرين ذميم. فالنقد الحقيقي هو الذي يكشف للقارئ مساحات الجمال والجودة في النص، ويضع يده على الإضافات والنقاط الجديدة المبتكرة التي وفّق الكاتب لشرحها على نحو ممتاز. وهو (بالمقابل) يظهر للقارئ أخطاء الكاتب سواء في كليات الأفكار أو في توصيفها وعرضها والحكم عليها.

ومما يعين على رفع كفاءة القارئ النقدية تقييد مواطن الحسن والكمال والقصور والخلل على جزازات ورقية خارجية، أو في مقدمة الكتاب، أو ثناياه (ليستأنس ويستفيد بها الكاتب أو من يقرأ الكتاب بعده)، ثم يعرضها بعد ذلك على من يثق بموسوعية اطلاعه في فن الكتاب، حتى يحصل له عدالة المحاكمة العقلية وحسن التوجيه.

ومن آداب النقد التي يدرجها المؤلف ويدعو إلى التحلي بها:

❖ ألا يكون ديدن القارئ النقد والإكثار منه (خاصة في أول أمره) فلا بد (قبلاً) أن يستقيم له بناء على العلم وتثبت الحجة لديه.



❖ ألا يبدأ بنقد كتاب حتى يفهمه ويستكمل تفسيره، حتى لا يأتي النقد مثقلاً بالانطباعية، لأن الحكم على الشيء فرع من تصوّره.

❖ أن يبنى نقده على أسس صحيحة، بحيث يكون نقدًا محددًا مفصلاً معللاً، لا نقدًا مشاكسًا مدعومًا بالمبالغات ورفع الأصوات.

❖ أن يعتمد على المعلومات التي يقدمها الكتاب (لا غير). ولا يصح الأخذ بالنوايا المفترضة والمتصور وجودها سلفاً عند المؤلف.

ومن المفاتيح المعينة على النقد ما يظهر للقارئ (ويمكن ملاحظته) لدى الكاتب من إطناب ومبالغة، وعجزه المعرفي عن حل المشكلة (أو المشكلات) التي يتصدى لها والقضايا المحيطة بها، وضعف فهمه لاصطلاحات العلماء وعاداتهم في التأليف والبحث، وغياب منطقيته في نسبة الظواهر إلى مسبباتها، وظهور اختلافات بين المقدمات والنتائج، وضعف أمانته العلمية في نقل المعلومات، وسوء توظيفه لما ينقل وتحميله ما لا يحتمل.

العمل

ينطلق المؤلف من المقولة: (العلم أسّ، والعمل بناء) في دعوته إلى ضرورة ألا يستغرق القارئ بالجوانب التنظيرية دون سواها، وإلى ضرورة تنمية روح التطبيق العملي في حياته حتى لا تكون الأفكار والعلم مجرد ترف وتخمة، وحتى لا يكون من يمتهن الثقافة من أقل الناس عملاً وجهدًا.

إن اتباع القراءة بالعمل يعطي إحساساً للقارئ بجدوى قراءاته وانعكاساتها على واقعه، لاسيما

إذ اعتمد المسارعة في التطبيق. وهذا يظهر جليًا في الأمور العملية كالفقه والإدارة. وقد يكون العلم المقروء علماً يقوم في أساسه على التطبيق والعمل، لكنه لا يتأتى لقارئه في أي وقت من الأوقات تطبيقه لوجود مؤثرات خارجة عن كنهه. فهذا يتعامل معه على أنه حقيقة واقعة، ويدار في القلوب وتلهج به الألسن. أما القراءات التي لا تدخل في دائرة الأمور العملية، فإنها تفيد في الإدراك العقلي والتكوين الثقافي وفهم المبهمات.

ولتحقيق أعلى قدر من الاستفادة من الكتب (عمليًا) يضع المؤلف أربع ضوابط للقراءة السليمة:

❖ قراءة كتاب واحد ثلاث مرات أنفع (غالبًا) من قراءة ثلاثة كتب في الموضوع نفسه. بخاصة إذا كان مع القراءة وقفات معاينة وعمق تأمل.

❖ إذا عزمت على قراءة كتاب ما، ثم بدا لك ألا تفعل لأي سبب كان (كأن رأيت أن الفائدة قليلة) فلا تفعل، وإنما عليك الاستمرار. لأن في الاستمرار تعوّد الصبر، ولأنه لا يخلو كتاب من فائدة قد لا تظهر بدءًا.

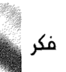
❖ لا تحدث نفسك وأنت تقرأ في صفحات الكتاب بالعودة إليها مرة أخرى، لأن ذلك سيصرفك عن التركيز إلى التكاسل.

❖ تحرى كتب المتقدمين من أهل العلم في الفنون الجميلة، فإنها لاقت من الاهتمام والعناية ما لم ينله غيرها.

وقبل أن ينهي المؤلف فصول كتابه الخمسة عشر يحذّر مدمني القراءة وعاشقيها من آفتين كثيرًا ما تلحقان بأمثالهم، وهما:

❖ الكبر والاستعلاء والعجب. ومن مظاهر هذه الآفة التقليل من شأن الأشخاص وكتبهم، وتفخيم الأنا، والتعلق بما يصدر عنها من آراء ومقولات، وتخطئة العلماء والاستطالة عليهم، ونسف بعض العلوم على سبيل إعادة تكوينها وصياغتها من جديد.

❖ الكزازة وسوء الخلق. ومن مظاهرها: التعامل السيئ مع الناس ومجانبة الأدب، والحدة في النقد والعبارات، والنزق والقسوة في تقويم الناس والكتب. ■



العقلانية المعتدلة والعقلانية المتطرفة

محمد عثمان الخشت* - مصر

*مستشار جامعة القاهرة الثقافي وأستاذ فلسفة الدين والمذاهب المعاصرة بكلية الاداب

يتردد لفظ العقلانية في الساحة الفكرية عادة في إطار الجدل الديني- العلماني، حيث يحتكر الطرف العلماني الحديث باسم العقلانية في حين يبدو وكأن الطرف الذي يدافع عن الدور الفعال للدين في المجال العام بدوائره المختلفة يقف موقف التحفظ من العقلانية إن لم يكن العداء لها. وفي حين يرفع الفريق العلماني شعارات الاستنارة ويتهم خصومه بالرجعية والظلامية والدوغمائية بل والتمسك بالخرافة، يتهم الفريق المنافح عن الدين معارضيه بالاستهانة بالغيب والوحي وتقديم العقل على النص.

هذا الجدل يحتاج لكسر حلقته المفرغة. ومفهوم العقلانية المختطف من فريق والمضطهد من فريق آخر يحتاج لاستنقاذ، ولن يمكننا أن نقوم بذلك بدون تحليل فلسفي عميق للمفهوم، وهو ما سنسعى إليه هنا.

وبداية نقول إن العقلانية ليست مذهبًا مغلقًا يضم فريقًا من الأنصار، مثلما الحال مع الماركسية أو الوجودية أو الليبرالية مثلاً، بل هي نزعة ومنهج في التفكير ينحو إليه المفكرون والفلاسفة بل والفقهاء داخل منظوماتهم ومذاهبهم الفكرية أو الفلسفية أو الشرعية، مُولين العقل مكانة محورية سواء في نظرية المعرفة أو في فهم العالم، أو -في حالة الفلسفة والفقه الإسلامي -في تحكيم الشرع والاجتهاد في فهم الوحي وتنزيله وتطبيق السنة، وتأصيل بعدهما الإنساني والاجتماعي فيما وراء سياقهما التاريخي.

فالعقلانية اقتراب فكري يعتبر العقل مركزيًا في توليد المعرفة الصحيحة. ويتحدد معنى «العقلانية» المقصود بحسب المجال: نظرية المعرفة، الدين، علم الأخلاق، المنطق، العلم الطبيعي والرياضي. لكن الاستخدام الأكثر شيوعًا للكلمة يتعلق بنظرية المعرفة واقتراب التعامل مع الدين (وحيًا ونبوة) كمصدر للمعرفة.

أما معنى العقلانية في مجال نظرية المعرفة: فهو ذلك المذهب الذي يرى أن المعرفة اليقينية لابد أن تكون كلية بحيث تشمل القضية جميع الحالات الجزئية، وضرورية بحيث تلزم النتائج عن المقدمات لزومًا ضروريًا. وترى العقلانية الفلسفية أن الكلية والضرورة كصفتين منطقيتين للمعرفة الحقة لا يمكن أن تستنتجا من التجربة، وأن عموميتها تستنتج فقط من العقل نفسه: إما من التصورات المفطورة في العقل (مثل نظرية الأفكار الفطرية عند ديكارت)، أو من التصورات الموجودة فقط في صورة الاستعدادات القبلية للعقل التي تمارس التجربة تأثيرها المنبه على ظهورها، لكن سمة الكلية المطلقة والضرورة

المطلقة تعطى لها قبل التجربة. وأحكام العقل والصور القبلية مستقلة بشكل مطلق عن التجربة (كَنْت Kant).

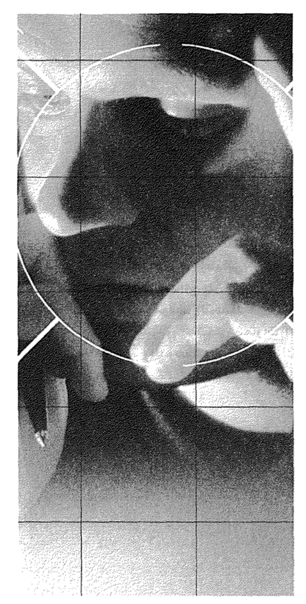
بهذا المعنى تقف العقلانية في مواجهة التجريبية التي ترى أن المعرفة اليقينية تنبع من التجربة لا من العقل. وهكذا فإن حدود العقلانية تتمثل في كونها تنكر قضية أن الكلية والضرورة تنشآن من التجربة.

أما الاستخدام الثاني للعقلانية فيتعلق بالموقف من الدين: حيث يشير هذا الوصف إلى أصحاب الرأي القائل إن الدعاوى الدينية ينبغي أن تختبر بمحك عقلي. وأحيانًا يشير إلى بعض القائلين إنه لا يجوز الإيمان بخوارق الطبيعة. وهذا المعنى الأخير لا ينطبق على كل العقلانيين، لأن منهم من يقبل المعجزات ويسوغها عقلانيًا مثل ليبنتز. وأحيانًا يطلق وصف العقلانية على الذين يقبلون المعتقدات الدينية لكن بعد اختبارها اختبارًا عقليًا. كما يطلق على المؤمنين الذين يفسرون الدين في ضوء العقل.

فالعقلانية ليست بالضرورة ضد الدين، فهي تيار واسع وتركيبة متشعبة ومتنوعة تضم المؤمن وغير المؤمن: لأن العقل بطبيعته نسبي فيما ينتهي إليه من نتائج. وعلى سبيل المثال اعتقد لوك Locke (١٦٣٢- ١٧٠٤) أن المبادئ الإلهية والأخلاقية قابلة لإقامة البرهان العقلي عليها. أما هيوم Hume (١٧١١-١٧٧٦) فأنكر ذلك، أي رفض أنها قابلة للبرهنة.

وقد أثبت بعض العلماء موافقة صريح المعقول لصحيح المنقول مثل ابن تيمية. بينما انحرف بعضهم بالعقل في موقفه من الدين مثل أبي بكر الرازي.

وجدير بالذكر أن مصطلح العقلانية كان يستخدم في الفلسفة الحديثة لوصف الاتجاه المعارض للكهنوت المسيحي والدين. ولا يزال البعض يستخدم العقلانية -خطأ- لتعني معنى متماثلاً مع العلمانية أو مع الإلحاد. لكن من وجهة نظر علمية بحتة لا تعني العقلانية بالضرورة هذه المعاني الازدرائية.



ويمكن القول إن موقف ابن تيمية في كتابه «درء تناقض العقل والنقل» دليل أن العقل الصريح والعقلانية الصريحة لا تدل في حد ذاتها على موقف معاد للدين، ودليل على موافقة صريح المعقول لصحيح المنقول. ولا شك أن بعض العقلانيين ضد الدين، لكن لا شك أن كثيرًا منهم يؤمنون بالدين، ويضعون الله تعالى في قلب منظومتهم الفلسفية. ويؤمنون بالوحي ويسعون للتوفيق بين العقل والنقل بطرق مختلفة. وعلى أساس هذا التمييز سوف نتناول العقلانية مبينين طبيعة الاختلافات بين المتصفين بها.

أصول ومبادئ العقلانية:

أصول ومبادئ العقلانية متنوعة، نظرًا

لاختلاف العقلانيين في تصورهم لطبيعة العقل، ومن ثم اختلفوا في النتائج التي توصلوا إليها خصوصًا بشأن الدين، وسوف نجمل أهم أفكارهم في نظرية المعرفة والدين مع ضرورة أن نضع في الحسبان وجود فروق نوعية بين الفلاسفة العقلانيين.

١-الفكرة الأساسية المشتركة بين العقلانيين في نظرية المعرفة إنكار القوانين الموضوعية في الطبيعة، واستنباط شروط المعرفة اليقينية، والمبادئ والمصادرات والبديهيات من العقل وليس من الطبيعة.

٢- ترتبط مشكلة السببية بالعقل ارتباطًا جوهريًا؛ لأن العقل في نهاية التحليل يرتد بنيويًا إلى السببية. وقد انعكس هذا التصور للعقل على اللغات الأوروبية، حيث نجد أن كلمة Ratio اللاتينية أو ما اشتق منها مثل كلمة Raison الفرنسية وReason الإنجليزية – تدل تارة على ملكة العقل، وتارة على علاقة السببية. ومن هنا فإن حديثنا عن السببية هو حديث عن العقلانية؛ لأن السببية بشرطيها الضرورية والكلية، تستنبط عند العقلانيين من العقل الإنساني لا من الطبيعة.

وهذا الرأي الجوهري هو الثابت البنيوي الذي يميز كل الفلسفات العقلانية عن الفلسفات التجريبية المحضة التي ترى أن الروابط السببية والضرورة والكلية إنما توجد في القوانين الموضوعية للطبيعة الخارجية، مستقلة استقلالاً تامًا عن العقل الإنساني.

يقول لينين: «إن المسألة المعرفية العامة حقًا التي تقسم التيارات الفلسفية ليست هي درجة الدقة التي توصلت إليها أوصافنا للروابط السببية، أو ما إذا كانت هذه الأوصاف، يمكن أن يعبر عنها بصيغ رياضية دقيقة، بل إذا ما كان مصدر معرفتنا لهذه الروابط هو في القوانين الموضوعية للطبيعة أو في خصائص ذهننا، ملكته الفطرية لتفهم بعض الحقائق القبلية».

٣- العقل في الشرع غير العقل في نظرية المعرفة الفلسفية. وقد أشار السرخسي إلى أن

«إذا أردنا أن نتعرف على مدى انتشار العقلانية في العصر الحاضر، فسوف تقابلنا صعوبة حقيقية؛ لأن العقلانية ليست مذهبًا مغلقًا يضم أتباعًا، مثلما تضم الماركسية أو الوجودية أو الليبرالية مثلاً، بل هي نزعة ومنهج في التفكير»

العقل عبارة عن «الاختيار الذي يبني عليه المرء ما يأتي به وما يذر مما لا ينتهي إلى إدراكه سائر الحواس، فإن الفعل أو الترك لا يعتبر إلا لحكمة وعاقبة حميدة. ولهذا لا يعتبر من البهائم لخلوه عن هذا المعنى، والعاقبة الحميدة لا تتحقق فيما يأتي به الإنسان من فعل أو ترك له إلا بعد التأمل فيه بعقله، فمتى ظهرت أفعاله على سنن أفعال العقلاء كان ذلك دليلاً لنا على أنه عاقل مميز وأن فعله وقوله ليس يخلو عن حكمة وعاقبة حميدة».

٤- وفق الفلاسفة العقلانيون من المؤمنين بين الدين والعقل، مثل ابن رشد الذي يقول: «وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات، وحث على ذلك... فأما أن الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل، وتطّلب معرفتها به، فذلك بَيّن في غير آية من كتاب الله تبارك وتعالى...».

وإذا تقرر أن الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات، واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئًا أكثر من: استنباط المجهول من المعلوم، واستخراجه منه... وإذا كان الشرع قد حث على معرفة الله تعالى وسائر موجوداته بالبرهان، كان من الأفضل، أو الأمر الضروري، لمن أراد أن يعلم الله تبارك وتعالى وسائر الموجودات

بالبرهان، أو أن يتقدم أولاً فيعلم أنواع البراهين وشروطها...».

٥- لا يجيز بعض العقلانيين الإيمان بخوارق الطبيعة أو المعجزات، وعلى سبيل المثال قد أنكر هيوم المعجزة، لأنها أمر خارق للطبيعة.

نشأة وتطور العقلانية:

العقلانية تيار له تاريخ طويل، وهي موقف لقطاع كبير من المفكرين، ولها جذورها في الفكر الشرقي القديم، لا سيما في مصر والهند. وقد بدأت كتيار فلسفي في الفلسفة اليونانية، مع سقراط، وأفلاطون. ولقد حاول بعض الفلاسفة المسلمين توظيف العقل للتعبير عن العقائد والأفكار الإسلامية وللدفاع عنها ضد المهاجمين لها. مثل الكندي والفارابي وابن سينا؛ الذين سعوا للتوفيق بين الدين الإسلامي والعقلانية اليونانية. وقد ذهب ابن رشد إلى أن العقل هو الأساس، وإذا ما وجد بينه وبين الوحي تعارض، فإنه ينبغي تأويل الوحي بما يجعله متفقًا مع العقل.

وقد تنبه أهل السنة ولاسيما ابن تيمية، لمدى مخالفة الفلاسفة اليونان للإسلام، حيث بيّن فساد آرائهم وفساد منطقهم، وقام بتفنيد هذا المنطق. والملفت للنظر أن المناطقة الغربيين المحدثين ساروا على طريق ابن تيمية نفسه في

> أغلب العقلانيين، لا سيما غير المعاصرين، نظروا إلى العقل باعتباره كيانًا نهائيًا ثابتًا ومغلقًا. ولا شك أن انغلاق العقل على ذاته يؤدي إلى الوقوع في الأوهام؛ إذ لابد من مصادر أخرى للمعرفة مثل الواقع والعلم التجريبي والرياضي والبصيرة

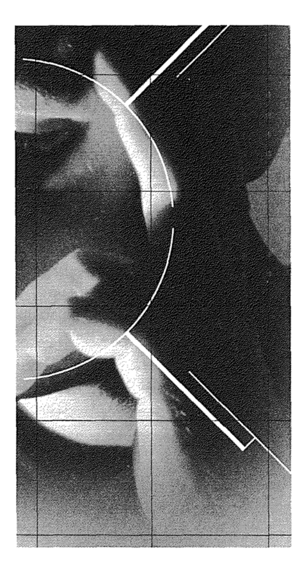
رفض المنطق الأرسطي. وقد بيّن ابن تيمية أنهم يصيبون في الحساب والطبيعة وكثير من علم الفلك، لكن فلاسفة المسلمين «خير وأدق، وقلوبهم أعرف، وألسنتهم أنطق، وذلك لما عندهم من نور الإسلام».

ومع هذا الموقف الناقد بشدة للعقلانية اليونانية، فإن ابن تيمية بيّن أن الفلسفة ليست كلها ضلالاً: فالفلاسفة الذين استناروا بنور النبوات واستقلوا بالنظر العقلي دون تقليد أعمى للفلسفة اليونانية، أصوب رأيًا وأدق قيلاً. مثل أبي البركات البغدادي في كتابه «المعتبر في الحكمة»؛ حيث إنه كما يقول ابن تيمية: «أثبت علم الرب بالجزئيات ورد على سلفه ردًا جيدًا، وكذلك أثبت صفات الرب وأفعاله».

وفي العصر الوسيط الأوروبي كانت العقلانية تتحرك داخل الدين، واتخذت عقائده مسلمات مطلقة. وصار العقل خادمًا للاهوت المسيحي، سواء لاهوت الأرثوذكسية اليونانية أو لاهوت الكاثوليكية الرومانية. واعتبر العقل أداة للدين، مثلما هو الحال عند أوغسطين (٣٥٤-٤٣٠)، وأنسلم (١٠٣٣-١١٠٩)، وتوما الأكويني Thomas Aquinas (١٢٢٥-١٢٧٤)؛ حيث كانوا يوظفون الفكر الفلسفي في تبرير العقائد المسيحية، والدفاع عنها ضد الشبهات والانتقادات.

وفي مطلع العصر الحديث، جاء ديكارت الذي يعده الكثيرون أبًا للعقلانية الحديثة؛ لأنه من وجهة نظرهم انطلق من الفكر العقلاني الخالص كمقدمة أولى استنبط منها الحقائق اليقينية. لكن من وجهة نظرنا أن ديكارت يعود إلى وجهة نظر القديس توما الأكويني Thomas Aquinas (١٢٢٥-١٢٧٤) في موقفه من الوحي المسيحي Christian Revelation بوصفه مهيمنًا على العقل.

وقد ذهب سبينوزا Spinoza (١٦٣٢-١٦٧٧) إلى القول بمذهب وحدة الوجود؛ أي أن الله والعالم، جوهر واحد. ووصل إلى ذلك بطريقته الاستنباطية العقلية الهندسية المعروفة عبر سلسلة من الاستدلالات. ومن العقلانيين في



القرن السابع عشر: جولينكس Geulincx (١٦٢٤-١٦٦٩)، ومالبرانش Malebranche (١٦٣٨-١٧١٥)، وغيرهما من صغار الديكارتيين.

ومن أهم الفلاسفة العقلانيين في القرن السابع عشر الفيلسوف الألماني ليبنتز Leibniz (١٦٤٦-١٧١٦)، الذي ذهب إلى وجود توافق تام بين الحقيقة الدينية والحقيقة العقلية؛ ولا مجال عنده لأي نوع من التنافر بين كنهيهما؛ فالحقيقتان منسجمتان، لكن أسلوب التوصل إلى الحقيقة الدينية مغاير لأسلوب التوصل إلى الحقيقة العقلية؛ فالأسلوب الأول هو الوحي الخارق للأساليب الطبيعية، بينما الأسلوب الثاني هو الاكتساب العقلي المؤسس على طرق طبيعية. وهكذا ثمة طريقان أو أسلوبان، لكن الحقيقة واحدة تأخذ تارة اسم الحقيقة الدينية تبعًا لمنهج التوصل إليها، وتأخذ تارة أخرى اسم الحقيقة العقلية تبعًا لمنهج التوصل إليها. وانطلاقًا من هذا التوافق بين الحقيقتين يؤسس ليبنتز الإيمان على العقل، مع أنه في أحيان كثيرة يرفع الإيمان فوق العقل ويعتبر العقل عاجزًا عن فهم العقائد الإيمانية.

وإذا انتقلنا إلى القرن الثامن عشر نجد هيوم وهو نموذج من الفلاسفة الذين تعرضوا للدين، لكنه نموذج معاكس لديكارت، وهو عقلاني في مجال الدين، أما موقفه من نظرية المعرفة فمحل خلاف. ونكتفي هنا ببيان موقفه من الدين الذي يمكن تحديده على أنه موقف نفي وإنكار لأي شكل من أشكال الدين.

وظهر في القرن نفسه كَنْت الباحث عن منجى للإيمان، وطور مذهبًا فلسفيًا في الإيمان الأخلاقي، وذلك طبعًا على حساب إيمان الوحي. وعندما جاء هيجل وحد بين موضوع الفلسفة وموضوع الدين، حيث قال إن الموضوع واحد، وهو المطلق أو اللامتناهي. لكن الخلاف بينهما يكمن في شكل التعبير، ففي حين تعبر الفلسفة بشكل فكري مجرد، يعبر الدين بشكل مجازي. ذلك أن الروح يرتدي في الدين شكلاً خاصًا يمكنه أن يكون ملموسًا، ويتخذ التمثيل أو المجاز مقرًا له، بينما الروح في الفلسفة تتخذ الفكر مقرًا لها وتعبيرًا عنها. وبهذا تختلف الفلسفة عن الدين، رغم أن المضمون مشترك وموحد فيهما.

وفي القرن ١٩ اتخذت العقلانية شكل المثالية المطلقة عند هيجل Hegel (١٧٧١-١٨٣٤م) الفيلسوف الألماني، وهو من أكبر الفلاسفة في التاريخ، ويذهب إلى أن الوجود في حقيقته روح مطلق يتطور في التاريخ تطورًا جدليًا. فهيجل يرى أن الروح اللانهائية أو الفكرة المطلقة غير المحدودة حقيقة وأساس الوجود، وليس المادة. إن هيجل ضد الماديين الذين يعتبرون أن المادة أصل الوجود، في حين أن المادة عند هيجل ما هي إلا تجلٍ من تجليات الروح. ويرى هيجل أن للكون روحًا واحدًا يتجلى في عدة مراحل متتالية: حيث تنتقل الفكرة إلى نقيضها، ثم يتصارع النقيضان ويتفاعلان، وينشأ عن هذا فكرة جديدة مركبة

من الفكرة ونقيضها، وتستمر الحركة حيث تمر الفكرة الجديدة بالمراحل الثلاث السابقة نفسها وهلم جرًا. ومن هنا ففلسفة هيجل مذهب في وحدة الوجود. وقد وحد بين موضوع الفلسفة وموضوع الدين، وهو المطلق أو اللامتناهي. لكن الخلاف بينهما يكمن في شكل التعبير، فالفلسفة تعبر بطريقة فكرية مجردة، والدين يعبر بشكل مجازي. وبهذا تختلف الفلسفة عن الدين، رغم أن المضمون مشترك وموحد فيهما.

وإذا أردنا أن نتعرف على مدى انتشار العقلانية في العصر الحاضر، فسوف تقابلنا صعوبة حقيقية؛ لأن العقلانية ليست مذهبًا مغلقًا يضم أتباعًا، مثلما تضم الماركسية أو الوجودية أو الليبرالية مثلاً، بل هي نزعة ومنهج في التفكير، ومن ثم لا يمكن التحدث عن طبيعة انتشار العقلانية كما نتحدث مثلاً عن انتشار الماركسية أو الوجودية أو حتى البوذية. ويمكن القول إجمالاً إن العقلانية سواء في الفلسفة أو الدين أو علم الأخلاق أو الأدب أو أي ميدان من ميادين الدراسات الإنسانية والاجتماعية، له وجود كبير في المؤسسات الأكاديمية ومراكز الأبحاث، وبين المثقفين والكتاب، لكنهم ليسوا على طريقة واحدة في فهم العقلانية، كما أنهم لا ينتهون إلى نتائج واحدة، لا سيما فيما تعلق بالدين.

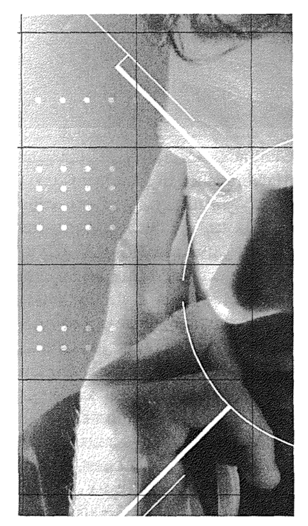
النقد والتقويم:

تقويم العقلانية على مستويين: مستوى نظرية المعرفة، ومستوى موقفها من الدين.

١- نظرية المعرفة: العقلانية كتيار في نظرية المعرفة لم تنتبه إلى أهمية التجربة في تكوين المعرفة إلا مع الفيلسوف الألماني كَنْت. وقد بالغت في البحث عن اليقين خارج التجربة، وأغلب العقلانيين، لا سيما غير المعاصرين، نظروا إلى العقل باعتباره كيانًا نهائيًا ثابتًا ومغلقًا. ولا شك أن انغلاق العقل على ذاته يؤدي إلى الوقوع في الأوهام؛ إذ لابد من مصادر أخرى للمعرفة مثل الواقع والعلم التجريبي والرياضي والبصيرة.

والثغرة الأساسية في موقف كثير من العقلانيين هي الاعتقاد في ثبات العقل وبواحديته أيضًا. وقد وقع أفلاطون وأرسطو وديكارت وسبينوزا وليبنتز وكَنْت في هذه الثغرة بإضفائهم الثبات المطلق على صورة العقل ومقولاته ومبادئه. وهذا التصور أثبتت الابستمولوجية الحديثة قصوره، لأن العقل كأي ظاهرة تاريخية قابل للتغير والتطور، وفي كل مرحلة تاريخية جديدة يتجاوز ذاته حيث يعيد بناءها بشكل جديد.

٢-العقلانية في مجال الدين: من التسرع إصدار حكم واحد على جميع العقلانيين في موقفهم من الدين كأنهم زمرة واحدة؛ فالعقلانية تيار واسع ومتشعب، والمنتمون إليها لم ينتهوا إلى نتائج واحدة بشأن الدين؛ لأن العقلانية تيار ليس بالضرورة ضد الدين، فهي تركيبة متنوعة تضم المؤمن وغير المؤمن؛ لأن العقل بطبيعته نسبي فيما ينتهي إليه من



نتائج. وبعض العقلانيين لا يجوّز الإيمان بخوارق الطبيعة مثل هيوم وكنت، لكن بعضهم يقبلها ويسوغها عقلانيًا مثل ليبنتز. وكذلك بعضهم يقبل الدين وعقائده لكنه يفهمها في ضوء العقل ويبرهن عليها بأدلة عقلانية. وعلى سبيل المثال اعتقد لوك أن المبادئ الإلهية والأخلاقية قابلة لإقامة البرهان العقلي عليها، أما هيوم فأنكر ذلك، أي رفض أنها قابلة للبرهنة.

ولا شك أن كثيرًا من العقلانيين يتخذون من الدين موقفًا نقديًا جزئيًا أو شاملاً، لكن بعضهم يقبله كله كما جاء في نصوصه الأصلية. ومن ثم ينبغي الحكم عليهم فردًا فردًا وليس كلهم جملة واحدة. وإجمالاً نقول إن الإسلام يرفض العقلانية المتعصبة للعلمانيين والملحدين وغيرهم من الذين جعلوا العقل معصومًا لا يخطئ، ومن الذين أنكروا مصادر معرفية أخرى. كما يرفض موقف الذين يتسرعون برفض العقائد الدينية استنادًا إلى عقل نسبي، أو الذين يتسرعون بتأويل العقيدة لتوافق آراء غير يقينية، أو الذين يعتبرون العقل هو الوسيلة الوحيدة لمعرفة الحقيقة المطلقة. وفي الوقت نفسه يرفض موقف الذين لا يستخدمون عقولهم ويشبههم بالبهائم. والإسلاميون أنفسهم ليسوا أعداء للعقل، ولا يعتبرون أنفسهم كما يقول جون اسبوزيتو: «أعداء للثقافة أو التقدم، إنما يرفضون التغريب والعلمنة اللذين يعنيان خضوعًا للغرب وقيمه ومصالحه بعد أن ناضل المسلمون والعرب طويلاً للتخلص من سيطرته».

إن الإسلام لا يرفض العقلانية بكل أنواعها ومستوياتها، إنه فقط يرفض العقلانية الجذرية التي ترفض أي مصدر للمعرفة غير العقل. لكنه يدعو إلى التعقل المبني على برهنة محكمة كمرحلة من مراحل التفكير من أجل الوصول إلى الحقيقة. ويتجلى هذا بوضوح في دعوة القرآن الكريم للتفكر، ومخاطبته لأهل العقول. والقرآن نفسه قد سلك طريقة البرهنة المباشرة: إذ إن القرآن هو الرسالة وهو نفسه البرهان عليها من حيث كونه معجزًا لا يمكن الإتيان بمثله، فهو برهان مباشر. وإذا وضعناه في شكل قياس

«الإسلام لا يرفض العقلانية بكل أنواعها ومستوياتها. إنه فقط يرفض العقلانية الجذرية التي ترفض أي مصدر للمعرفة غير العقل»

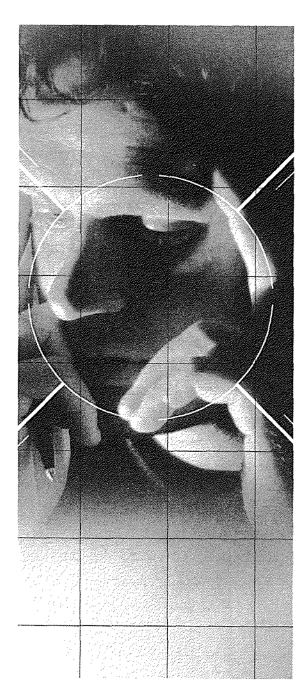
برهاني أخذ الشكل الآتي: (كل عمل بشري يمكن الإتيان بمثله. القرآن لا يمكن الإتيان بمثله. إذًا القرآن ليس عملاً بشريًا). كما أن القرآن يستخدم براهين جزئية على قضاياه الجزئية في كل مرة يطرح فيها قضية من هذا النوع، ويدعو المتلقي لفحص هذه البراهين على أسس عقلانية فحصًا موضوعيًا محايدًا... لدرجة جعلت بعض المحللين يقولون بوجود تشابه بين الاستدلالات القرآنية والاستدلالات المنطقية. مثل الغزالي في كتابه «القسطاس المستقيم» الذي بيّن فيه أن أصول القياس العقلي وأشكاله مستخدمة في الاستدلال القرآني. وهناك كذلك من المحللين من يقول بوجود تشابه بين المادة القرآنية بخاصة وبين الفلسفة العقلية في انتهاج طريق البرهان. وعلى سبيل المثال يقول د.محمد عبدالله دراز في رسالته للدكتوراه بالسربون: «إن أفضل ما يدل على التشابه بين المادة القرآنية بخاصة، وبين الفلسفة- أن نلحظ أن القرآن حين يعرض نظريته عن الحق، وعن الفضيلة لا يكتفي دائمًا بأن يذكّر بهما العقل، ويثير أمرهما باستمرار أمام التفكر والتأمل، وإنما يتولى هو بنفسه التدليل على ما يقدم، ويتولى تسويغه».

ويطرح القرآن قضايا تستند إلى حجية العقل المنطقي مثل إثبات أن الله تعالى واحد، بقوله: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلاَّ اللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾ الأنبياء ٢٢. هنا يرتب القرآن قضية شرطية، يستثني فيها المقدم ولا يذكر التالي. كما دعا القرآن الكريم إلى استخدام البرهان: ﴿قُلْ

هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ﴾ البقرة ١١١. العقل حجة وسند يعجز منكر القرآن عن استخدامه بشكل محكم ضد قضايا القرآن. وقد أبطل القرآن ادعاء بعض الفلسفات والأديان التي تقول إن الإيمان ميدان بعيد عن العقل، ولا بد لمن يريد الإيمان أن يعطل عقله، ويتبع ما عليه الآباء والأجداد.

لقد أكد القرآن حجية العقل، وأشار إلى العقل والتدبر والتفكر بمترادفات مختلفة عشرات المرات، ومن مترادفات العقل: الحجر، ويسمى العقل حجرًا لكونه يمنع صاحبه من ارتكاب ما يقبح وتضر عاقبته. يقول ابن قدامة: «يسمى العقل حجرًا، قال الله تعالى: ﴿هل في ذلك قسم لذي حجر﴾ الفجر ٥، أي عقل، سمي حجرًا لأنه يمنع صاحبه من ارتكاب ما يقبح وتضر عاقبته، وهو في الشريعة منع الإنسان من التصرف في ماله». وأيضًا من أسماء العقل: النُّهية، والجمع نهى. وعند ابن منظور: النهى: العقل يكون واحدًا وجمعًا، وفي التنزيل العزيز: ﴿إن في ذلك لآيات لأولي النهى﴾طه ٥٤. والنهية: العقل بالضم، سميت بذلك لأنها تنهى عن القبيح. وفلان ذو نهية أي ذو عقل ينتهي به عن القبائح ويدخل في المحاسن، وقال بعض أهل اللغة: ذو النهية الذي ينتهي إلى رأيه وعقله. ومن مترادفات العقل: القلب. قال الفراء في قوله تعالى: ﴿إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب﴾ ق ٣٧، أي عقل. ومن أسماء العقل الفؤاد، قال تعالى: ﴿ما كذب الفؤاد ما رأى﴾ النجم ١١. وقد يعبر عن القلب بالفؤاد. ويسمى العقل لبًا: لأنه الذي يعلم الحق فيتبعه، فلا يكون للرجل لب حتى يستجيب للحق ويتبعه على حد تعبير ابن تيمية في شرح العمدة.

والمحصلة أن الإسلام يرفض العقلانية المتعصبة. كما يرفض موقف الذين يتسرعون برفض العقائد الدينية استنادًا إلى عقل نسبي، أو الذين يتسرعون بتأويل العقيدة لتوافق آراء غير يقينية، أو الذين يعتبرون العقل هو الوسيلة الوحيد لمعرفة الحقيقة المطلقة. وفي الوقت نفسه يرفض موقف الذين لا يستخدمون عقولهم



بل ويشبههم القرآن بالأنعام، أي أن العقل المنضبط هو مناط الاستخلاف وميزة الإنسانية وسمة البشرية وبه يتحقق الاستخلاف. ومن ثم فقد آن الأوان لتحرير العقلانية من العلمانية، فليست هي بأي حال مقترنة اقترانًا ضروريًا بها وجودًا وعدمًا، بل هي سمة للموقف العقلاني سواء انطلق من الواقع أو انطلق من الدين، وهي خطوة أصيلة لمنهج التفكير الإسلامي، لكنها ليست خطوة وحيدة ونهائية.

مراجع البحث

أ) المراجع الأجنبية:

•Academic American Encyclopedia, New Jersey, Arete, 1980.
•Cooper, D. E. ,World Philosophies. Oxford, Blackwell, 1996.
•Cottingham, A Descartes Dictionary, Oxford, Blackwell ,1994
•Davies, B., Philosophy of Religion: A Guide And Anthology. Oxford: Oxford University Press, 2000.
•John Bowker(ed.), The Oxford Dictionary of World Religions, Oxford, Oxford University Press, 1997.
•Kant, Critique of Practical Reason, tr. by L. W. Beck, Indianapolis, Bobbs - Merrill, 1956.
•Kant, Critique of pure Reason, tr. by N.K. Smith,London,Macmillan,1929. preface to 2th edition.
•Kant, Religion within the Limits of Reason Alone, tr., T. M. Greene and H. H. Hudson. Chicago, The Open Court Publishing Company (Ger. 1793), 1934.
•Leibniz , Theodicy, ed. by Austin Farrer, Trans, by E.M.Huggard, London, R outledge & kegan paul LTD. 1952.
•Rosenthal M. & Yudin, A dictionary of Philosophy, Moscow, Progress Publishers, 1967.
•Russell, B., Mysticism and Logic, London, Unwin Books, 1963.

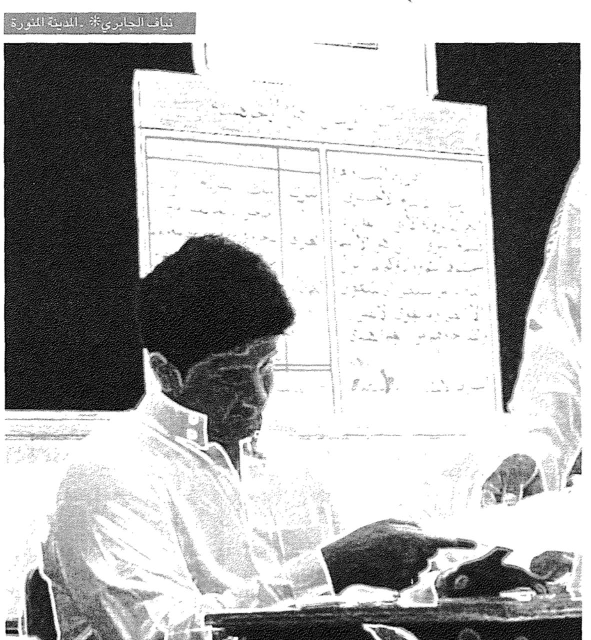
ب) المراجع العربية والمترجمة إلى العربية:

- ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد سالم، الرياض، دار الكنوز الأدبية، ١٣٩١ هـ.
-ابن تيمية، الرد على المنطقيين،مصدر بمقدمة سليمان الندوي، نشره عبدالصمد شرف الدين الكتبي، بمباي، المطبعة القيمة، ١٩٤٩م.
- ابن تيمية، شرح العمدة، تحقيق د.سعود صالح العطيشان، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٢ هـ.
- ابن تيمية، نقض المنطق، تحقيق محمد بن عبد الرازق حمزة، و سليمان بن عبدالرحمن الصنيع، القاهرة، مكتبة السنة المحمدية، ١٩٥١.
- ابن رشد، فصل المقال فيما ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، تحقيق د.محمد عمارة، بيروت، المؤسسة العربية، ١٩٨١، ط٢.
- ابن قدامة، المغني، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٥هـ.
-البعلي الحنبلي، المطلع على أبواب الفقه، تحقيق محمد بشير الأدلبي، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠١ هـ.
-برتراند رسل، تاريخ الفلسفة الغربية: الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة، ترجمة د.محمد فتحي الشنيطي،القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧م.
-بنروبي، مصادر وتيارات الفلسفة الفرنسية المعاصرة في فرنسا، ترجمة عبدالرحمن بدوي، القاهرة، دار النهضة المصرية ج١ سنة ١٩٦٤،ج٢ سنة ١٩٦٧.
-السرخسي، الأصول، تحقيق أبي الوفا الأفغاني، بيروت، دار المعرفة،١٣٧٢هـ.
-د.عزمي إسلام، اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، الكويت، وكالة المطبوعات، بدون تاريخ،ط١.
- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد عبدالعليم البردوني، القاهرة، دار الشعب، ١٣٧٢، الطبعة الثانية.
-لينين، المادية والمذهب التجريبي النقدي: تعليقات نقدية على فلسفة رجعية، ترجمة د.فؤاد أيوب، دار دمشق، ١٩٧٥م.
-د.محمد عبدالله دراز، دستور الأخلاق في القرآن، ترجمه عن الفرنسية د.عبدالصبور شاهين، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، بدون تاريخ.
-د.محمد عثمان الخشت، أقنعة ديكارت العقلانية تتساقط، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٦.
-د.محمد عثمان الخشت، الدين والميتافيزيقا في فلسفة هيوم، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٧.
-د.محمد عثمان الخشت، العقل وما بعد الطبيعة، القاهرة، مكتبة ابن سينا، ١٩٩٤.
-د.محمد عثمان الخشت، فلسفة العقائد المسيحية: دراسة نقدية للاهوت ليبنتز، القاهرة دار قباء، ١٩٩٩.

لرفع معدلات القيد في التعليم العام وتحسين جودته ولتوسيع استيعاب مؤسسات التعليم العالي :

مشاركة الكلفة لتمويل التعليم السعودي

نياف الجابري* - المدينة المنورة



* أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية - كلية المعلمين .

مع تزايد القناعات بأهمية التعليم في تحقيق النمو الاقتصادي المنشود، وجدت بلدان العالم – لاسيما البلدان النامية - نفسها في مأزق كبير فيما يتعلق بالكيفية التي تستطيع من خلالها توجيه نصيب أكبر من مواردها للاستثمار في هذا المجال الهام. وقد سعت الدراسة التالية إلى تقييم مدى نجاح سياسات المشاركة في كلفة التعليم محليًا من خلال التقييم المقارن لتجارب البلدان التي انتهجت هذا الأسلوب التمويلي، سعيًا لاستخلاص مايفيد منها في ترشيد سياسات تمويل التعليم السعودي.

مع التوسع في القطاع التعليمي، لمقابلة النمو السكاني المطرد، ولتحقيق سياسات التعليم للجميع والتعليم الإلزامي، ومع بروز أهمية جودة التعليم في تنمية حصيلة الشعوب من رأس المال البشري، وذلك باعتبار الاحتياجات الملحة لقطاعات خدمية أخرى تنافس التعليم في موارد البلدان، باتت موراد القطاع العام في أحيان كثيرة غير كافية لتوفير الخدمة التعليمية كمايؤمّل. بالإضافة إلى ذلك، ظهرت شكوك حول جدوى مجانية التعليم، باعتبار مفاهيم الجودة Quality والكفاءة Efficiency والمساواة Equity. وعليه كان من المتوقع ظهور مفهوم «مشاركة الكلفة Cost-Sharing» كواحد من أهم المفاهيم التربوية الحديثة ذات العلاقة بالسياسة التمويلية التعليمية.

ماهي مشاركة الكلفة في التعليم؟

مشاركة الكلفة في التعليم تعني أن يتحمل الطلاب وأولياء أمورهم جزءًا (أو كل) من كلفة التعليم، سواء كان ذلك في صورة رسوم دراسية أو خلافه. وبالرغم من أن الدول الفقيرة تلجأ إليها في تمويل التعليم الأساسي، إلا أن سياسة مشاركة الكلفة تبدو سائدة عالميًا في تمويل التعليم العالي.

تجدر الإشارة إلى مفهومين يتداخلان كثيرًا مع «مشاركة الكلفة»، هما بالتحديد: «استرجاع الكلفة Cost-Recovery» و«الشراكة في تمويل التعليم Partnership in Education Finance». فحين الحديث عن مشاركة الكلفة Cost-Sharing، يبرز استرجاع الكلفة Cost-Recovery، كمصطلح مصاحب. وبالرغم من أن كثيرًا من الباحثين لايفرق، أو يأبه بالتفريق بين المصطلحين، إلا أن استرجاع الكلفة يشير إلى استعادة الكلفة التي تحملتها الحكومة (أو القطاع العام). بمعنى أن مشاركة الكلفة تقتضي نزول جزء من الكلفة عن كاهل الحكومة. أما استرجاع الكلفة فيشير غالبًا إلى سياسة استرداد الحكومة لمادفعته: فمثلاً، قد تغطي الحكومة رسوم الدراسة، ولكن في صورة قرض يسدده الطالب بعد الحصول على الدرجة والالتحاق بسوق العمل. وعليه، وفي حين تعد رسوم الدراسة أبرز صور «مشاركة الكلفة»، تعد القروض الطلابية أبرز صور «استرجاع الكلفة». ولعل مردّ التداخل بين المصطلحين يكمن في أن «استرجاع الكلفة» يستخدم كسياسة لتنفيذ «مشاركة الكلفة»؛ مثلاً، فرض رسوم دراسية مع تقديم قروض.

أما «الشراكة في تمويل التعليم»، فيمكن اعتبارها صورة من صور «مشاركة الكلفة». فبالرغم من أن الشراكة ذات معنى واسع يمتد ليشير إلى تبادل المصالح، وإلى اشتراك الشريك في إدارة المشروع التعليمي. إلا أنها تعني أن جزءًا من كلفة التعليم تتحملها أطراف أخرى غير حكومية، مجتمعية أو منشآت تجارية، حتى لوترتب على ذلك منافع لتلك الأطراف

وفي المملكة العربية السعودية، ومع أن التعليم العام يقدم مجانًا، إلا أن ثمة مؤشرات على أن حجم الكلفة الفردية Priavte Costs في مستوى يهدد بآثار سلبية

على المساواة في الفرص التعليمية. وفي المقابل، وخلافًا لتوجهات سياسات التمويل عالميًا، يقدم التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مجانًا، بل وتصرف إعانات مالية لطلاب التعليم العالي دون أن يبنى ذلك على تقدير لاحتياجاتهم. الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلة المساواة في توزيع الدخل، باعتبار أن العائد الفردي من التعليم العالي يفوق العائد الاجتماعي، علاوة على مشكلة الطلب المتزايد على التعليم العالي في المملكة، وصعوبة استمرار السياسات التمويلية الحالية.

بين الكم والكيف

في حين كان استكشاف جدوى الاستثمار في التعليم مجال عمل بحثي مكثف على مدى عقود مضت، بات الدليل قاطعًا على أن ثمة عائدات فردية واجتماعية مرتفعة تبرر الاستثمار في التعليم. كما لم يعد مهمًا الاستثمار في التوسع الكمي للتعليم فحسب، بل إن الدليل البحثي يشير كذلك إلى أن الاستثمار في تجويد التعليم ذو عائد مرتفع ربما يفوق العائد من توسيع الالتحاق بالتعليم. وهذا يقتضي – بداهة- مزيدًا من الإنفاق الاستثماري على التعليم، للارتفاع بمعدلات الالتحاق به ولمقابلة الكلفة العالية للارتقاء بمستوى جودته، وبالتالي زيادة الضغط على الموارد العامة المتاحة، مما جعل بعض الحكومات تقف عاجزة عن أن تفي بالتزامها بمجانية التعليم. في حين تنبهت حكومات أخرى إلى هذه المشكلة مبكرًا ولجأت إلى سياسات تخفف عنها التزاماتها التمويلية نحو التعليم.

وتعد مشاركة الكلفة Cost-sharing أحد أبرز السياسات، والتي يترتب عليها أن يتحمل الأفراد المتعلمون (أو آباؤهم) جزءًا من كلفة تعليمهم. وإضافة إلى أنها تجلب موارد إضافية للتعليم كفيلة بتغطية النقص الحتمي في الموارد العامة، فإن ثمة مبررات لاتخلو من المنطق تشجع اتباع سياسة مشاركة الكلفة، على الأقل في بعض مراحل التعليم، تتمحور حول الكفاءة والجودة والمساواة وخلافها.

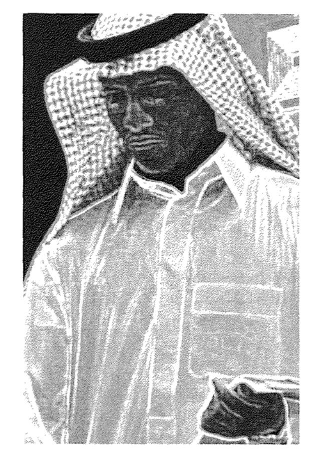
وفي المملكة العربية السعودية، وبرغم الإنفاق السخي والجهد الاستثماري الكبير الذي تبذله الحكومة، إلا أن مؤشرات كثيرة ظهرت لتنبه إلى أن الالتزام بالسياسات التمويلية الحالية بات صعبًا، وأن ثمة حاجة ملحة إلى مراجعتها، سواء ماتعلق منها بالتعليم العام أو العالي.

ورغم ذلك، فقد غابت دراسات ترشيد السياسات التمويلية عن الساحة السعودية. ولعل أبرز مايمكن عده على صلة بهذا الشأن محليًا مدخل الكوبونات وإمكانية الإفادة منها في ترشيد سياسات تمويل التعليم السعودي. ولكن الكوبونات، كأحد مداخل السياسة التمويلية، يختلف عن مشاركة الكلفة: فبينما يتركز هدف الكوبونات في الارتفاع بمستوى الكفاءة الاقتصادية للنظام التعليمي من خلال إدخال قوى السوق في التعليم والتنافس بين المؤسسات التعليمية، دون أن يترتب عليه تخلي الحكومة عن شيء من التزامها بتمويل التعليم، فإن مدخل مشاركة الكلفة يعد أكثر شمولية في أهدافه.

والواقع أن دراسات تمويل التعليم، على المستويين السعودي والعربي، أتت معظمها لتركز على استعراض التجارب العالمية بهدف تسمية بعض مصادر التمويل الإضافية والبديلة عن التمويل الحكومي، ولم يركز أي منها على النظرية الاقتصادية التي تبرر السياسات التمويلية ومحاولة تشخيص حالة النظام التعليمي بغرض تحسينه من خلال ترشيد سياساته التمويلية.

مبررات مشاركة الكلفة

في التعليم العام يبدو أن عدم قدرة الحكومات على مقابلة كلفة التعليم العالية يعد دافعًا رئيسًا لمشاركة



المنازل في كلفة التعليم. علاوة على المبررات التي تساق لغرض تحسين مستوى كفاءة التعليم (زيادة درجة المثالية في استغلال الموارد) ومستوى المساواة. فأما حجة احتياج التعليم لموارد إضافية فوق الموارد الحكومية، فيبدو أنها قوية، خاصة إذا مانظرنا إلى الضغط على الحكومات لتعميم التعليم وللارتفاع بمستوى جودته من خلال استثمار المزيد من الموارد، وإذا ماعلمنا أن المنازل تتحمل الكلفة الفردية التي ترتفع كثيرًا حتى في غياب صيغ المشاركة المعلنة. وأما نجاح صيغ المشاركة في تحسين مستويات المساواة والكفاءة في التعليم العام، فهي محل شك.

فبعدما تبين للمنظمات الدولية عجز كثير من الحكومات عن توفير موارد كافية لتقديم الخدمة التعليمية، أبدت هذه المنظمات المهتمة بالتعليم بعض التنازلات بعد أن كانت متمسكة بمجانية التعليم العام. وفي حين ظلت مبررات حقوق الإنسان الداعية لمجانية التعليم سائدة لفترات طويلة، ومشجعة للرفض الاجتماعي لدخول المبررات الاقتصادية في تقديم الخدمة الاجتماعية، ومنها المشاركة في كلفة التعليم، فإن الأمر يبدو أقل حدة في السنوات القليلة الماضية. فقد رصدت الأدبيات شيئًا من التنازلات أبدتها المنظمات الدولية نحو مجانية التعليم وإمكانية فرض رسوم دراسية. وفي حين نصت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان في عام ١٩٤٨م على أن «التعليم يجب أن يكون مجانيًا، خاصة المرحلة الابتدائية والمراحل الأساسية»، ونصت اتفاقية حقوق الأطفال في عام ١٩٥٩م على أن «الأطفال يجب أن يحصلوا على خدمة التعليم، والتي يجب أن تكون إلزامية ومجانية، على الأقل في المرحلة الابتدائية»، لم تنص الاتفاقية العالمية للتعليم للجميع World Declaration on Education for All في جومتين التايلندية في عام ١٩٩٠م على مجانية التعليم. بل إن نقاش الطاولة المستديرة في منظمة اليونسكو في عام ١٩٩٢م ألمح إلى إمكانية فرض الرسوم الدراسية في تقديم الخدمة التعليمية، حيث تضمن التقرير عبارات مثل: «التعليم المجاني، الذي تتحمله الحكومة بمفردها، غالبًا مايكون غير كاف في جودته لإفادة الأطفال أو المجتمع المحلي أو الدولة»، و«الأطفال الأكثر حاجة لن يكون بإمكانهم التأقلم مع مشروعات تحتم دفع رسوم دراسية مثلما يكون بإمكان أطفال الطبقات المتوسطة والعليا»؛ العبارة الأولى تشير

في المملكة العربية السعودية، وبرغم الإنفاق السخي والجهد الاستثماري الكبير الذي تبذله الحكومة، إلا أن مؤشرات كثيرة ظهرت لتنبه إلى أن الالتزام بالسياسات التمويلية الحالية بات صعبًا، وأن ثمة حاجة ملحة إلى مراجعتها، سواء ماتعلق منها بالتعليم العام أو العالي

إلى أنه ليس بمقدور الحكومات تقديم الخدمة التعليمية كما يجب مجانًا، في حين تشير العبارة الثانية إلى إمكانية فرض رسوم دراسية مع توفير الضمانات الكفيلة بعدم تنفير أبناء الفقراء من الالتحاق بالتعليم. ومؤخرًا، نص أحد تقارير البنك الدولي على أهمية فرض رسوم على أبناء الطبقات المستفيدة غير الفقيرة، وعلى إثر ذلك يمكن تركيز الموارد العامة Public Resources على الفقراء.

أما على صعيد عنصري الكفاءة والمساواة، فقد حذر خبير تخطيط التعليم واقتصادياته في الدول النامية، مارك براي من أن إدخال مشاركة الكلفة من خلال فرض الرسوم الدراسية (أكثر صيغ المشاركة انتشارًا) غالبًا مايؤثر سلبيًا على مستوى كل منهما. فمن ناحية الكفاءة، فإن النظم التعليمية التي تحصل رسومًا دراسية من الطلاب قد تواجه صعوبات إدارية مكلفة، لأن تحصيل الرسوم الدراسية يتطلب إدارة مالية لاتخلو من التعقيد والضخامة التنظيمية. أما من ناحية المساواة، فالمشكلة تنتج من كون العائلات الفقيرة أقل قدرة على دفع رسوم الدراسة، علاوة على أنها ربما تتحمل النصيب الأوفر من الرسوم، لأن العائلات الفقيرة غالبًا مايكون عدد أطفالها أكبر؛ إدخال سياسة مشاركة الكلفة ربما أتى على حساب تنفير Discourage أبناء الطبقات الأفقر وبالتالي تفاقم مشكلة عدم المساواة. وتقديم منح دراسية لهم قد يكفل التغلب على هذه السلبية، ولكنهم يشكلون الشريحة الأعظم في تعليم يفترض أن تصل معدلات الالتحاق فيه إلى نسبة ١٠٠٪، مما يشير إلى كلفة عالية لإدارة تلك المنح وضعف جدواها في مقابل المجانية.

وقد تختلف درجة القبول بمشاركة الكلفة بالنسبة

للتعليم الثانوي. الأقل انتشارًا في الدول النامية من نظيره الابتدائي. ففي التعليم الثانوي غالبًا مايكون التلاميذ موزعين بشكل أكثر توازنًا عبر فئات المجتمع المختلفة، إضافة إلى ارتفاع وحدة الكلفة به مقارنة بالتعليم الابتدائي؛ وبالتالي فربما ساعدت مشاركة الكلفة على مواجهة كلفة التعليم الثانوي وحفزت على نشره بين أبناء فئات المجتمع الأفقر والذين يمثلون الشريحة الأعرض في المجتمع. ولكن، إذا ماكان التعليم الثانوي إلزاميًا، وحينما ترتفع معدلات الالتحاق به، فإن مشكلتي الكفاءة والمساواة المصاحبتين لمشاركة الكلفة تبرزان فيه بمثل بروزهما في التعليم الابتدائي: كلفة عالية لإدارة تحصيل الرسوم، وأغلبية ساحقة من أبناء الطبقات الأفقر الذين ستعمل الرسوم على تنفيرهم.

وسواء تعلق الأمر بالتعليم الابتدائي أو الثانوي، فإن تأثير مشاركة الكلفة على المساواة لايقتصر على البعد الاجتماعي-الاقتصادي للمساواة بل يتعدى ليؤثر على تكافؤ الفرص بين الجنسين، لصالح الأولاد على حساب البنات. فحينما تواجه العائلات صعوبة دفع رسوم الدراسة، وتجد نفسها في مأزق الاختيار بين الاستثمار في تعليم الأولاد أو البنات، فإن الخيار الأقرب هو غالبًا الأولاد.

وجملة القول، إن مشاركة الكلفة لاتحظى بقبول في التعليم العام. فبالرغم من التسليم بأنها سياسة كفيلة بجلب موارد إضافية، إلا أن مشاركة الكلفة تصطدم بصعوبات كبيرة تتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية والكفاءة الإنتاجية وهما محكان رئيسان لتقييم السياسة

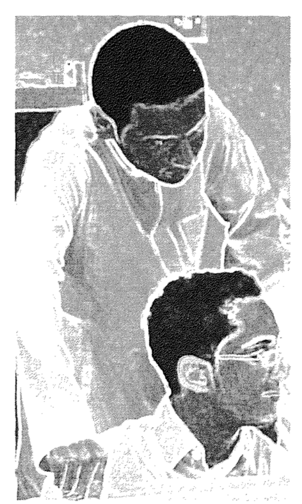
نظم التعليم العالي عبر العالم، وتقريبًا بدون استثناء، باتت تبحث عن موارد إضافية إلى الموارد الحكومية، ليس فقط من خلال «مشاركة الكلفة»، ولكن كذلك من خلال أساليب تحصيل الدخل من تأجير خدمات وتجهيزات الجامعة والعقود مع الشركات

التمويلية.

أما فيما يتعلق بالتعليم العالي، فيمكن تلخيص مبررات إدخال مشاركة الكلفة في خمس قضايا جوهرية: المساواة، والكفاءة، وتحفيز الطلاب على الإنجاز الأكاديمي، والطلب المتزايد، واضمحلال الموارد المتاحة للتعليم العالي. ففيما يتعلق بقضية المساواة، يجادل الكثير بأن في تحميل الآباء القادرين بعضًا من كلفة التعليم العالي، وتقديم منح لأبناء العائلات غير القادرة على المشاركة في الكلفة، بعد التأكد من عدم قدرتهم Means-tested grants or loans، أو تمويل تعليم طلاب المرحلة الجامعية من خلال قروض تسدد بعد التخرج، تحفيزًا لمستوى المساواة في المجتمع. ولكن قبول هذه الحجة يرتبط بتوفر ثلاثة شروط:

- استمرار الإقبال على التعليم العالي من قبل فئة صغيرة من المجتمع تتركز في الطبقة المتوسطة والعليا.
- أن التعليم العالي المجاني يمول من ضريبة لايراعى فيها فوارق الدخل.
- أن القروض والمنح المبنية على قدرة الأفراد على تمويل تعليمهم العالي محدودة بصفة عامة. وهذا يعني أن إدخال سياسة المشاركة بحجة رفع درجة المساواة تفتقد قيمتها حينما يكون الإقبال على التعليم العالي مرتفعًا وغير مرتبط بمستوى دخل الوالدين، وحينما يكون تمويل التعليم العالي معتمدًا على ضريبة تحصل بطريقة متنامية Progressively، يتحملها بشكل أكبر الأعلى دخلًا، وحينما تتوفر قروض ومنح لتمويل تعليم غير القادرين على تمويل تعليمهم.

إلا أن تمويل التعليم العالي من الموارد العامة ذو تأثير انحداري regressive؛ حيث إن طلاب التعليم العالي غالبًا ماينحدرون من العائلات الأكثر ثراءً، فإنهم يمثلون المستفيد الرئيس من مجانيته، وبالتالي الأوفر حظًا في تحقيق دخول أعلى في المستقبل، ممايفاقم من مستوى اللامساواة. كما أن العائد الفردي من التعليم الجامعي يفوق العائد الاجتماعي علاوة على أن أبناء الطبقات الأغنى يمثلون غالبًا النسبة العظمى من الملتحقين؛ هذا يعني أن تقديم التعليم الجامعي مجانًا يفضي إلى استفادة أكبر من أبناء الطبقات الأغنى من موارد يفترض أن توجه لتشجيع التحاق أبناء الطبقات الأفقر، واستفادة أكبر من قبل الأغنياء من العائد الفردي المرتفع، مما يعني تفاقم مشكلة فرق الدخل في المجتمع.



وتبدو حجة المساواة قوية وأكثر إقناعًا، كمحصلة لأربع ملاحظات. أولى الملاحظات هي أن التعليم العالي المجاني يتحمل كلفته كافة المواطنين من خلال الضريبة، أو على الأقل من خلال خفض القوة الشرائية نتيجة ارتفاع معدلات التضخم. ثاني الملاحظات تتمثل في أن ثقل الضريبة (أو حتى معدلات التضخم المرتفعة) يتحمله بشكل رئيس أفراد الطبقات الأقل ثراءً بحكم كثرتهم. ثالث الملاحظات تشير إلى أن أغلب المستفيدين من التعليم العالي هم الأقلية من السكان من الطبقات المتوسطة وفوق المتوسطة والعليا، وهم الأكثر قدرة على تحمل كلفة الدراسة، وهم من لايتوقع لمعدلات التحاقهم بالتعليم العالي أن تتأثر بفرض شيء من الرسوم الدراسية؛ وبالتالي، فبمقدار مايمول التعليم العالي من الموارد العامة، بمقدار ماتذهب الموارد العامة إلى فائدة الطبقات المتوسطة والعليا في المجتمع. أما رابع الملاحظات فتنبه إلى أن الرسوم الدراسية قد تنفر من متابعة التعليم الجامعي، ولكنها، وبدرجة أكبر، تسهم في زيادة الالتحاق به من خلال استغلال العائد من تلك الرسوم في دعم منح الطلاب وفي تسيير شيء من القروض الطلابية.

أما بخصوص حجة «الكفاءة»، فيجادل أصحابها بأن تحمل الأفراد لجزء من كلفة تعليمهم يدفع بدرجة المنافسة بين المؤسسات التعليمية استجابة لاحتياجات المستفيدين لاستقطابهم، وبالتالي تزداد جودة تلك المؤسسات (القيمة التي تضيفها للطلاب) ومستوى تلبيتها لاحتياجات سوق العمل، كما يزداد حرصها على التوظيف المثالي للموارد منعًا لهدر يخل بقدرتها الأدائية. وبالرغم من أن سوق التعليم يختلف حتمًا عن بقية الأسواق، إذ يخضع شراء السلعة التعليمية لمشكلة عدم وضوح الرؤية حول قيمتها، مما يؤثر على جرأة المستفيدين في شرائها، إلا أن حجة الكفاءة تبدو مقبولة، خاصة إذا ماعرفنا أن النقيض هو بقاء الخدمة التعليمية تقدم من خلال جامعات احتكارية لاتهتم بالتطوير سعيًا لما يفيد الطلاب والمجتمع. ولعله من المقبول أن نجادل أن الجامعات الأهلية، الساعية إلى الإفادة بأقصى قدر ممكن من مواردها، أكثر قدرة على أن تواجه القيمة المرتفعة لوحدة الكلفة في قطاع التعليم العالي، وأكثر قدرة على أن تعدل برامجها لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الكفيل بتجهيز قوة العمل ذات المهارة العالية والقادرة على مواجهة تحديات الاقتصاد المعرفي Knowledge-Based Economy.

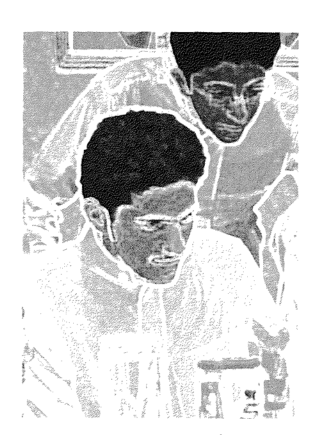
حجة «تحفيز الطلاب على الإنجاز الأكاديمي»، من جهتها، ترتكز على مبدأ درجة الحافز للإنجاز: تقديم خدمة التعليم العالي مجانًا، دون أن يسهم الطلاب في شيء من الكلفة، سواء كانت كلفة الدراسة أو حتى كلفة المسكن والغذاء، ربما حملهم على التباطؤ نحو التخرج، مما يضر بمصالح الاقتصاد والمجتمع. أما حينما يتحمل الآباء وأولياء أمورهم شيئًا من الكلفة فيتوقع منهم أن يبذلوا جهدًا أكبر بغية التخرج بالحد الأدنى من الوقت. ولكن، ربما فات على أصحاب هذه الحجة وضع اعتبار لكلفة الفرصة الضائعة (الدخل المفقود)؛ ربما كان ارتفاع كلفة الفرصة الضائعة محفزًا كافيًا حتى في ظل تقديم التعليم العالي مجانًا، بينما إدخال سياسة مشاركة الكلفة، في ظل ارتفاع كلفة الفرصة الضائعة، ربما حد من الإقبال على التعليم العالي حتى في زمن احتياج المجتمع للإقبال المتزايد. وحتمًا، تزداد مصداقية حجة الحافز كلما انخفضت كلفة الفرصة الضائعة.

ولكن، وبحسب عدد من الدراسات المتخصصة في التعليم العالي، فإن «الطلب المتزايد» و«اضمحلال الموارد»

ربما كانا أكثر المبررات إقناعًا، خاصة في الدول النامية. فمن ناحية الطلب، شهد التعليم العالي عبر العالم في السنوات الأخيرة ارتفاعًا كبيرًا في الإقبال عليه، مرتكزًا على بواعث فردية واجتماعية، حيث تزايدت القناعات بالتعليم العالي كوسيلة لتحسين مستويات دخول الأفراد ولتحقيق النمو الاقتصادي، علاوة على النمو السكاني وتزايد أعداد الشباب في سن التعليم العالي وارتفاع معدلات التخرج من المرحلة الثانوية، خاصة في الدول التي بدأت التحول من التعليم العالي المقتصر على النخبة إلى التعليم العالي المفتوح لاستيعاب أعداد كبيرة Mass Higher Education في سعيها للمنافسة في زمن العولمة. أما بخصوص اضمحلال الموارد المتاحة للتعليم العالي، فهو نتيجة، بشكل رئيس، لارتفاع الطلب على التعليم العالي، وبالتالي الحاجة إلى التوسع في عرض خدمة التعليم العالي، مع الأخذ في الاعتبار الحاجة للتوسع في الإنفاق على جوانب أكثر إلحاحًا من التعليم العالي، مثل التعليم الابتدائي والثانوي، والصحة العامة، والإسكان، والبنية التحتية، والأمن والدفاع.

علاوة على ذلك قد يظهر بشكل أكبر نقص الموارد المتاحة للتعليم العالي حين تضعف الموارد الضريبية التي يمكن تمويل التعليم من خلالها، وهي المشكلة السائدة في الدول النامية. وقد تتفاقم كذلك نتيجة ارتفاع كلفة الوحدة في التعليم العالي مقارنة ببقية الاقتصاد نتيجة مقاومة مؤسسات التعليم العالي والأكاديميين لخطط التغيير التي تعتمد مثلاً على تخفيض قوة العمل أو إلغاء البرامج غير المنتجة: فقد أشارت إحدى الدراسات إلى احتمال أن كلفة الوحدة التعليمية في الجامعات تتزايد بمعدلات أكبر من معدلات تزايد أعداد الطلاب، وخلصت دراسة أخرى إلى أن «وحدة الكلفة في التعليم الثالث Tertairy Education مرتفعة لدرجة أنه لايمكن للحكومة أن تتحملها بمفردها».

مشكلة اضمحلال الموارد المتاحة للتعليم الجامعي جعل الكثير من المهتمين يشدد على ضرورة إيجاد مصادر تمويل داعمة للتمويل الحكومي. فعلى سبيل المثال، حذر Tilak خبير اقتصاديات التعليم في الدول النامية، من أن عدم إدخال سياسة لاسترجاع الكلفة ربما أدى إلى انخفاض مستوى الاستثمار في التعليم العالي، وأن سياسة استرجاع الكلفة قد تكون كفيلة بحفظ التوازن لمستوى تقديم خدمة التعليم العالي. وكشفت دراسة رصينة في



هذا المجال عن أن مشكلة اضمحلال موارد التعليم العالي تضرب بقوة في كافة أصقاع العالم تقريبًا، وأن نظم التعليم العالي عبر العالم، وتقريبًا بدون استثناء، باتت تبحث عن موارد إضافية إلى الموارد الحكومية، ليس فقط من خلال «مشاركة الكلفة»، ولكن كذلك من خلال أساليب تحصيل الدخل من تأجير خدمات وتجهيزات الجامعة والعقود مع الشركات، إضافة إلى دعم الجمعيات، مثل جمعيات خريجي الجامعة Alumni Associations.

ولكن «مشاركة الكلفة»، من خلال الرسوم الدراسية، تتميز بكونها كفيلة بجلب موارد بكميات كبيرة للجامعات، علاوة على أنه لايترتب عليها كلفة إضافية على المؤسسات التعليمية أو إحداث تغيير في وظيفة الجامعات التدريسية الأساسية Core Teaching Responsibility. إضافة إلى أن محاولات دعم موارد التعليم العالي بسياسات غير مشاركة الكلفة، قد تأتي بآثار سلبية على عنصر المساواة: بحكم أن أبناء وبنات الطبقات الأغنى بإمكانهم إيجاد البديل من خلال مؤسسات التعليم العالي الأهلية أو الدراسة في الخارج، فإن الضرر يعود بشكل أكبر على أبناء وبنات العائلات الأقل حظًا من الثراء، وهم من يفترض أن مقاومة الرسوم الدراسية تأتي بغرض حمايتهم.

ولعل مما يسوغ لإدخال سياسة المشاركة في كلفة

قسيمة الاشتراك المعرفة

الاسم:

العنوان:

المدينة:

الدولة:

ص.ب:

الرمز البريدي:

هاتف:

فاكس:

رسوم الاشتراك :

داخل السعودية: ١٠٠ ريال للأفراد/ ٢٠٠ للمؤسسات.

الدول العربية: ٥٠ دولارًا أمريكيًا.

الدول الأخرى: ٦٠ دولارًا أمريكيًا.

طريقة الدفع :

[ ] نقدًا: عن طريق الناشر، أو عن طريق ممثلي المجلة بالمناطق المختلفة.

[ ] شيك مصدق لأمر الناشر: روناء للإعلام المتخصص - مجلة المعرفة.

[ ] حوالة: على شركة الراجحي المصرفية. فرع حي الملك فهد (٣٤٩) بمدينة الرياض. حساب رقم: (٤٢٤٣/٠)

تنويه :

للمشتركين داخل السعودية: تحدد الطريقة المفضلة للتوصيل بريديًا (يكتب العنوان بريدي كاملاً) عن طريق شركة التوزيع (يرفق مخطط واضح لموقع المشترك).

- نأمل إرسال صورة الحوالة، وإفادتنا عند وصل أول عدد. كما نأمل عند انقطاع وصول جلة إليك أو تأخرها على هاتف ٤١٩٧٣٣٣

أو الفاكس المجاني : ٨٠٠١٢٤٢٢٧٧

أو على العنوان البريدي لروناء للإعلان والتسويق - التوزيع والاشتراكات (المبين في ترويسة المجلة).

ـومة المملكة العربية
يًا لاستثمار مثالي، ظلت
ـم وتنفق عليه بسخاء،
ـ المصروفات المتزايدة،
عديدة تنبه إلى أن النظام
ـعاني من مشكلات عديدة،
ـ ملحة لإعادة النظر في
ـلية ▌

ـ نصف الدول الآسيوية الممثلة
من تلك الدول الآسيوية اتبعت
ـم الدراسية. فمثلاً، ارتفعت نسبة
ـارية في هونج كونج إلى ١٢٪ في
في عام ١٩٩٧، ووصلت نسبتها في
ـم العالي في الصين في عام ١٩٩٥
ـما في سنغافورة فقد ارتفعت نسبة
١٠٪ في منتصف الثمانينات إلى

ـمويل التعليم العالي في الدول
ـحراء، يمكن رصد العديد من
ـة بالرغم من الرفض الشعبي
ـبدأ مجانية التعليم العالي. فقد
التحول إلى المزيد من مشاركة
ـجي حذر وبصيغ يمكن تبريرها
ـم رمزية، وتخلت المؤسسات عن
ـ المجانية مقارنة بماكان من قبل،
ـ وصيفية برسوم، وبات الطلاب
ـلسكن وبقية تجهيزات الجامعة،
ـتاح مؤسسات تعليم عالٍ أهلية،
ـعومة من الحكومة، علاوة على

من القرن الماضي كانت رسوم الدراسة الجامعية نادرة في الدول النامية عمومًا، وفي عدد محدود منها تجاوزت الرسوم الدراسية نسبة ١٠٪ من الكلفة الجارية؛ لم تكن الرسوم الدراسية تقليدية في دول الشرق الأوسط ودول شمال إفريقيا والدول الإفريقية جنوب الصحراء ودول شرق أوروبا، وتجاوزت نسبة ١٠٪ في واحدة من أصل

ظهور بعض الصيغ النادرة الأكثر وضوحًا من مشاركة الكلفة، كما هو حال صيغة «المسار الموازي Dual-track enrollment» في جامعة ماكرير Makerere university الأوغندية، والذي تقبل من خلاله الجامعة أكثر من ٧٠٪ من طلابها الأمر الذي انتشلها من حافة السقوط وجعل منها واحدة من أغنى الجامعات في

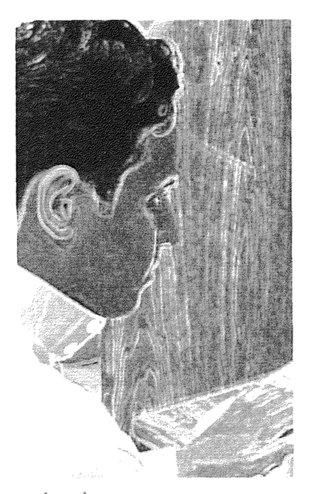
إفريقيا جنوب الصحراء، وكما هو حال بعض الجامعات في كينيا وتنزانيا وإثيوبيا.

وفي الدول المتقدمة، يُلاحظ أن ثمة نموًا واضحًا في كلفة الدراسة الجامعية التي يتحملها الطلاب وأولياء أمورهم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، ارتفعت كلفة التعليم الجامعي عمومًا، ولكن النفقات التي تقع على عاتق الطلاب وأولياء أمورهم كانت تنمو بمعدلات أعلى من تلك التي تتحملها الحكومة، إذ بلغ معدل الزيادة في نصيب الطلاب وأولياء أمورهم حوالي ٨٤٪ نسبة إلى معدل الزيادة في النفقات التي تتحملها الحكومة. وفي حين لم تكن الرسوم الدراسية تقليدًا في أوروبا، وتعد المقاومة الشعبية هناك الأقوى ضد أي حل يخالف مجانية التعليم العالي، فقد شرعت كثير من الدول الأوروبية بعد انقضاء النصف الأول من تسعينيات القرن الماضي، ومع مطلع الألفية، في سياسة مشاركة الكلفة. فقد كانت بريطانيا الدولة الأوروبية الأولى التي تدخل الرسوم الدراسية في الجامعات، بقيم تزيد عن كونها رمزية، بدءًا من عام ١٩٩٧. وفي حين يعد التعليم العالي مجانيًا في كل من ألمانيا والسويد، إلا أن الدولتين بدأتا في تحويل الإعانات التي كانت تقدم للطلاب لمساعدتهم على المعيشة إلى صورة من صور المشاركة، من خلال سياسة استرجاع الكلفة، تحول تلك المساعدات إلى قروض أو منح تسدد بعد التخرج بشكل كلي أو جزئي. أما النمسا فقد كانت الوحيدة، من بين الدول الأوروبية الناطقة بالألمانية، التي بدأت تفرض على الطلاب رسومًا دراسية في عام ٢٠٠١. وفي روسيا، ورغم أن القانون ينص على أن التعليم الجامعي مجاني، إلا أنه، بسبب نظام التعليم الموازي Dual-Track Enrollment، باتت الرسوم الدراسية تشكل مالا يقل عن ٥٠٪ من دخل الجامعات.

في جانب نوعية التعليم، تعد جودة التعليم العام السعودي محل شك منذ أمد ليس بالقصير، وباتت الشكوى منها معلنة من قبل صناع القرار والرأي العام على السواء

وتتبعت إحدى الدراسات الحديثة نمط الإنفاق الفردي والعام في الدول الصناعية الإحدى والعشرين العضوة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية* لتلاحظ نموًا في نسبة الإنفاق الفردي Private Spendings، حيث زادت النفقات الفردية على التعليم الجامعي بين عامي ١٩٩٥م و١٩٩٩م في كثير من الدول الأعضاء في المنظمة بنسب تجاوزت ٣٠٪، بل إن الإنفاق الفردي فاق الإنفاق العام نسبة إلى الإنفاق الإجمالي في بعض تلك الدول (بالتحديد، اليابان وكوريا والولايات المتحدة). وقد لاحظت نفس الدراسة أن الزيادة في الإنفاق الفردي لم تأت على حساب انخفاض مستوى الإنفاق الإجمالي على التعليم العالي، بل إن انخفاض الإنفاق الفردي أثر سلبيًا على «مستوى الإنفاق على التعليم العالي» (مقاسًا بنسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى الناتج الإجمالي المحلي) حيث كانت الدول الأقل إنفاقًا هي الأقل استعانة بالإنفاق الفردي، مما يشير إلى أن مشاركة الكلفة تمثل دعمًا مؤثرًا لموارد التعليم العالي.

وتقييمًا لتأثير مشاركة الكلفة على معدلات الالتحاق بالتعليم العالي وعلى جودة تجهيزات الجامعات، لم ترصد الدراسات آثارًا سلبية مثيرة للقلق، بل إن مشاركة الكلفة أتت بعائدات إيجابية، خاصة في الدول المتقدمة التي تصحب مشاركة الكلفة بمساعدات مالية تعويضية. ففي الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لوحظ ارتفاع في عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي بين عامي ١٩٩٥م و١٩٩٩م بالرغم من ارتفاع نسب الإنفاق الفردي على التعليم العالي بين العامين؛ بمعنى أن فرض رسوم دراسية أو خلافه من صيغ مشاركة الكلفة في تلك الدول التي تتميز عمومًا بتقدمها التقني والاقتصادي لم يحد من الارتفاع في معدلات الالتحاق، بل إن الدراسة خلصت إلى استنتاج أن «جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية شهدت نموًا في الالتحاق أكثر من النمو في الإنفاق العام على التعليم الجامعي»، وأنه «ليس ثمة تفاؤل بأن دافعي الضريبة سيمكنهم توفير الموارد الإضافية الضرورية لحفظ الإنفاق في مستوى يضمن جودة التعليم العالي عبر دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية».



وفي رصد لتجارب الدول الإفريقية، الأقل نضجًا من تجارب دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لوحظ نجاح تجربة المسار الموازي في الارتفاع بمستوى الحياة الجامعية من زيادة رواتب العاملين وبقاء أعضاء هيئة التدريس وتوفر احتياجات البنية التحتية والتقنية، ولكنه سجل عليها نواقص مهمة، من أبرزها إخلالها بعنصر المساواة باعتبار أن أغلب من يستأثر بالمقاعد المجانية في التعليم العالي هم أبناء الطبقات الأكثر ثراءً والقادرين في الغالب على تحمل دفع الرسوم الدراسية، إضافة إلى أن زيادة الالتحاق التي نتجت عن هذه السياسة كانت زيادة كمية غير ناتجة عن توسيع الالتحاق عبر أطياف المجتمع Large numbers have been admitted, but access has not broadened.

وتعد كينيا من الدول الإفريقية التي اعتمدت سياسة مشاركة الكلفة في التعليم العالي مبكرًا في عام ١٩٧٤/ ١٩٧٥م. فقد كانت السياسة تقوم على أساس أن تدفع الحكومة رسوم الدراسة، في حين يتحمل الطالب تكاليف السكن والمعيشة واحتياجات الدراسة ويغطيها من خلال مشروع إقراض ميسر. ولكن مشروع الإقراض بدأ يضعف منذ عام ١٩٩١/ ١٩٩٢م بسبب مشاريع جديدة مستحدثة في التعليم العالي وظهور الفساد الإداري في عملية الإقراض، فأصبح الإقراض في إطار ضيق، ومرتبط بإثبات الطالب لعجزه عن أن يحصل على الدخل الكفيل بتغطية نفقات سكنه ومعيشته ودراسته. هذه المشكلة أدت بالطلاب إلى البحث عن مصادر دخل، منها ما هو شرعي ومقبول أخلاقيًا ومنها خلاف ذلك، والمحصلة النهائية كانت انخفاض جودة الحياة الجامعية للطلاب. تجربة كينيا تشير إلى أن الالتزام السياسي نحو مشاركة الكلفة قد لا يستمر، وقد يستخدم فقط في بداية تنفيذ السياسة لغرض إدارة التغيير، ولكن عدم استمراره يعني انعكاسات سلبية خطيرة على الاستثمار في التعليم العالي.

وخلاصة التجارب العالمية، فإن مشاركة الكلفة تبدو سياسة ضرورية في تمويل التعليم العالي، ولكنها يجب أن تكون مقننة تهدف إلى مراعاة جوانب المساواة والكفاءة علاوة على استهدافها توفير الموارد الإضافية الضرورية لتسيير أمور التعليم العالي بالكم والجودة المثاليين؛ بمعنى أنها يجب ألا تركز على توفير الموارد الإضافية من خلال المشاركة، دون أن يكون ثمة ضمانات ضد الانعكاسات السلبية لذلك على التحاق أبناء الشريحة ذات الدخل المنخفض.

أما في التعليم العام، فيبدو أن سياسات المشاركة كانت قليلة الحظ من النجاح، وأقل تأييدًا وتطبيقًا عبر العالم. إذ إن الدول التي لجأت لها كانت في الغالب من الدول الفقيرة لتعويض النقص في الموارد الضرورية لتعميم التعليم، ونتج عن تلك المشاركة انخفاض في جودة التعليم وانحدار في مستوى التحاق أطفال الطبقات محدودة الدخل.

فبينما يرى مناصرو سياسة مشاركة الكلفة أنها قد تحسن من مستوى المساواة، أشارت نتائج الدراسات التقييمية لتجارب الدول أن مشاركة المنازل في كلفة التعليم قد تأتي بنتائج سلبية على المساواة. فقد لوحظ من واقع تجارب عدد من الدول الإفريقية التي تسود بها ظاهرة الرسوم الدراسية وغيرها من عناصر مشاركة الكلفة، أن الأطفال من العائلات الفقيرة هم الأقل التحاقًا بالتعليم Less likely to enroll in school، كما أنهم الأكثر تسربًا، إضافة إلى وجود تفاعل إيجابي بين الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة، أي أن الفتيات في الأسر الفقيرة أقل حظًا من التعليم. وفي إحدى الدول

الإفريقية الفقيرة (زامبيا)، كشفت دراسة متخصصة عن أن سياسة مشاركة الكلفة في التعليم الأساسي أثمرت عن مساهمة المنازل في مصروفات التعليم بنسبة ٥٥٪. ولكنها شكلت ضغطًا على ميزانيات المنازل بحيث أصبحت مصروفات التعليم تمثل مامتوسطه ٢٥٪ من مدخولات الأسر. وحيث إن ذهاب الأطفال إلى المدارس يعني انسحابهم من مساعدة آبائهم في العمل (حيث يسود الفقر وتنتشر ظاهرة عمالة الأطفال Child Labour. فإن رسوم الدراسة تعني مضاعفة الكلفة على الأسر. مما نتج عنه انخفاض في مستوى التعليم كميًا ونوعيًا. علاوة على أنها أدت إلى تردي مستوى المساواة بابتعاد أطفال العائلات الفقيرة عن التعليم أو دراستهم في المدارس المجتمعية Community Schools منخفضة الجودة.

واستنتجت مجموعة من الدراسات في هذا المجال. لتجارب عدة دول نامية، أن التمويل المجتمعي للتعليم يفاقم من مشكلة عدم المساواة؛ فالأغنياء أقدر وأكثر حرصًا على الاستثمار في تعليم أبنائهم حفظًا لمكانتهم الاجتماعية. إضافة إلى أن صعوبة إدخال المبادرات المجتمعية في المناطق المدنية غالبًا ماتحمل الحكومات على أن تركز دعمها على المدن تاركة القرى للمبادرات المجتمعية الأضعف من أن تمول تعليمًا جيدًا.

وكما أتت تجارب مشاركة الكلفة في التعليم العام بنتائج سلبية على المساواة، فإنها فشلت كذلك في تحسين جودة التعليم: فمن استعراض تجارب بعض الدول النامية في المدارس المدعومة من المجتمع، وجد أن مشاركة المجتمع في الكلفة لن تجدي نفعًا في تحسين مستوى جودة التعليم إلا إذا جاءت لدعم الموارد الحكومية المتوفرة للتعليم، لا لتعوض نقص تلك الموارد.

ولكن، يبدو، إجمالاً، أن تجارب المشاركة في كلفة التعليم العام جاءت لتعويض فشل الحكومات في الإدارة الجيدة لموارد التعليم أو لمواجهة النقص في الموارد خاصة في أوقات الكساد الاقتصادي أو لتنفيذ مبادرات مكلفة مثل التعليم للجميع، وأنها في معظمها افتقدت للتخطيط الجيد، وكانت ذات آثار سلبية. فعلى إثر دراسة حالة لدول غانا وزامبيا وكينيا، رُصدت ستة أسباب رئيسية لفشل سياسات مشاركة الكلفة، وهي التالية:

١- جاءت لتعويض فشل الحكومات في إدارة الموارد التعليمية، وفي إيجاد سياسات فاعلة لتحصيل الضريبة، وعلى إثر ذلك، وفي ظل محدودية نجاح إدارة الموارد، فإن مشاركة الكلفة زادت من درجة انخفاض الكفاءة ولم تكن لتسهم بشيء في تحسين فاعلية النظام التعليمي.



٢- جاءت غالبًا لتغطية نقص في الموارد المتاحة لتقديم الخدمة التعليمية، ولم تكن لغرض دعم مستوى الكفاءة والمساواة في تقديم الخدمة التعليمية.

٣- اصطدمت بعدم مرونة نظم التمويل الحكومية، مما حد من نجاح المشاركة في تأدية وظيفتها نحو إعادة تخصيص الموارد: تحصيل رسوم من الأغنياء لم ينتج عنه توفير موارد أكبر للفقراء، مما أضعف من نجاح تحقيق المساواة المتوقعة، وتخفيض النفقات العامة على التعليم العالي لم ينتج عنه زيادة الإنفاق العام على التعليم الابتدائي.

٤- نفذت في أوقات كساد اقتصادي وتراجع في مستوى النفقات العامة على التعليم؛ في أوقات الكساد الاقتصادي يتراجع مستوى التوظيف وتتراجع بالتالي الفائدة المنظورة للتعليم، فيقل الطلب على التعليم.

٥- غالبًا ماصاحبت مبادرات ترفع من كلفة التعليم مثل «التعليم للجميع»، ولم يكن إدخال تلك المبادرات مدروسًا بشكل جيد بحيث تسهم مشاركة الكلفة في رفع مستوى الجودة.

٦- غالبًا ماكانت ناتجة عن التفكير الاقتصادي للطلب على التعليم، والمبني على افتراض السلوك الرشيد،

بينما الطلب تحكمه جوانب ثقافية لاتنعكس بالضرورة في الجوانب الاقتصادية.

وخلاصة القول، يبدو أن مشاركة الكلفة ضرورية لمواجهة الموارد الكبيرة التي يتطلبها التعليم بمراحله المختلفة خاصة في ظل ازدياد معدلات الالتحاق وبروز أهمية الاستثمار في جودة التعليم، إضافة إلى أنها قد تستخدم كحلول لتحقيق الأهداف الاقتصادية (الكفاءة، وتلبية احتياجات سوق العمل) والاجتماعية (تكافؤ الفرص)، ولكنها تبدو مثمرة في التعليم العالي، في حين أنها قد لاتلقى نجاحًا كبيرًا في مراحل التعليم العام. ولكن تجدر الإشارة إلى أن فاعلية سياسة مشاركة الكلفة تعتمد على بنية النظام التعليمي وعلى البيئة التي يعمل فيها، كما أنها تختلف باختلاف الزمان؛ فما يعمل بنجاح في بيئة معينة لايعني أنه سيكون ناجحًا في بيئة أخرى وما ينجح في زمن معين قد لاينجح في زمن تالٍ، إضافة إلى أن التنفيذ الناجح لسياسة مشاركة الكلفة يتطلب حتمًا نظمًا تعليمية مرنة تميل إلى اللامركزية وتتمتع بقواعد معلومات جيدة وتعتمد على المحاسبية Accountability.

نظرة سعودية

لعل التوسع المستمر، وبمعدلات مرتفعة، تعد من أبرز سمات النظام التعليمي السعودي. ولاشك أن تحسن معدلات الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة تعد من أسباب التوسع، ولكن السبب الرئيس هو النمو السكاني المتزايد. ونتيجة توسع القطاع التعليمي فقد زاد الإنفاق عليه حتى بات يشكل ثقلاً واضحًا على الإنفاق العام. فعلى سبيل المثال، وبحسب إحصائيات وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠٠٣)، وعلى مدى السنوات ١٩٩٩-٢٠٠٣م، زاد عدد الطلاب والطالبات في المؤسسات التعليمية، بمختلف مستوياتها، بنسبة ١٠,٥٪، من ٤,٦١٩,٩٠١ في عام ١٩٩٩ إلى ٥,١٠٦,٩٩٠ في عام ٢٠٠٣، في حين زادت مخصصات التعليم بنسبة ٣٤٪، من حوالي ٤١ مليار ريال (٢٥٪ من ميزانية الحكومة) إلى حوالي ٥٥ مليار ريال (٢٦,٥٪ من ميزانية الحكومة).

ولكن، ورغم أن حكومة المملكة العربية السعودية، سعيًا لاستثمار مثالي، ظلت تعتني بالتعليم وتنفق عليه بسخاء، كما يتضح من المصروفات المتزايدة، إلا أن مؤشرات عديدة تنبه إلى أن النظام التعليمي بات يعاني من مشكلات عديدة، وأن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في سياساته التمويلية.

أما في جانب توزيع الكلفة، فيستطيع كل معايش للبيئة السعودية أن يلمس أن التعليم العام السعودي مكلف أسريًا، رغم خلوه من الرسوم الدراسية، بل وأكدت هذا إحدى الدراسات الإمبريقية، مستنتجة أن الكلفة الفردية (الكلفة التي يتحملها التلاميذ وأسرهم من أدوات مدرسية وملابس ومواصلات وتغذية وخلافه) تشكل حوالي ٢٥٪ من الإنفاق على تعليم الطالب الثانوي

ففيما يتعلق بالتعليم العام، تبدو معدلات الالتحاق أقل من أن تعكس الجهد الاستثماري للحكومة في تعميم التعليم. فقد أشار تقرير سعودي صدر في مطلع الألفية (السلطان، ٢٠٠٢) بأن نسبة بالغي عمر ١٨ سنة ممن حصلوا على شهادة المرحلة الثانوية تقدر بـ٥٠٪، إشارة إلى انخفاض معدل القيد الصافي في التعليم الثانوي. وبحسب أحدث إحصائيات اليونسكو لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، بلغ معدل القيد الإجمالي لكل من التعليم الابتدائي والثانوي (يشمل المتوسط والثانوي) بالمملكة العربية السعودي ٦٧٪، فيما قدر معدل القيد الصافي لنفس العام بـ٥٤٪ للتعليم الابتدائي و٥٣٪ للتعليم الثانوي. وبالرغم من هذه الإحصائيات يشوبها عادة شيء من عدم الدقة، إلا أن الرقعة الجغرافية المتسعة للمملكة العربية السعودية، إلى جانب غياب سياسة إلزامية التعليم وارتفاع معدلات التسرب، يمكن أن تفسر انخفاض معدلات القيد، وتشير إلى أن المزيد من الجهد والإنفاق مازال مطلوبًا لرفع معدلات القيد من ناحية ولمقابلة النمو السكاني من ناحية أخرى.

وفي جانب نوعية التعليم، تعد جودة التعليم العام السعودي محل شك منذ أمد ليس بالقصير، وباتت الشكوى منها معلنة من قبل صناع القرار والرأي العام على السواء. فقد اعترف وزير التربية والتعليم الأسبق في منتصف التسعينيات بانخفاض جودة التعليم

مستدلاً بمؤشرات أهمها تردي مستوى المهارات المعرفية لخريجي التعليم العام وضعف أدائهم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي إضافة إلى ظاهرة النفور من المدارس الحكومية نحو الأهلية (الرشيد، ١٩٩٦)، وظل الطرح الإعلامي المتذمر من جودة التعليم متواصلاً على مدى السنوات الماضية. وإمبريقيًا، أكدت دراسة حديثة اعتمدت على مسح آراء أرباب العمل والطلاب، أن التعليم (المرحلة الثانوية تحديدًا) ليس في مستوى جودة يكفل إكساب الطلاب مهارات التحول لسوق العمل، ووافقتها دراسة أخرى معتمدة على تقدير القيمة المضافة للمدارس الثانوية على الأداء الأكاديمي للطلاب. وإذا ما أيقنّا أن جودة التعليم ليست رخيصة الثمن، فإن السعي نحوها يعني ضرورة توفير موارد إضافية فوق الموارد المطلوبة لرفع معدلات القيد والتوسع لمقابلة احتياج النمو السكاني.

أما في جانب توزيع الكلفة، فيستطيع كل معايش للبيئة السعودية أن يلمس أن التعليم العام السعودي مكلف أسريًا، رغم خلوه من الرسوم الدراسية، بل وأكدت هذا إحدى الدراسات الإمبريقية، مستنتجة أن الكلفة الفردية (الكلفة التي يتحملها التلاميذ وأسرهم من أدوات مدرسية وملابس ومواصلات وتغذية وخلافه) تشكل حوالي ٢٥٪ من الإنفاق على تعليم الطالب الثانوي (السبيعي، ٢٠٠١). إغفال هذا المستوى المرتفع من الكلفة الفردية، دون أن يقنن في صورة مشاركة رسمية، قد يأتي بآثار عكسية على مستوى تكافؤ الفرص التعليمية: ربما نتج عن هذا انخفاض معدلات الالتحاق بين أبناء محدودي الدخل، وربما كانت الكلفة الفردية من محددات الجودة وبالتالي تقل نوعية التعليم في البيئات محدودة الدخل.

التعليم العالي، من جانبه، برزت به عدة مشكلات في السنوات الأخيرة تدعو إلى سياسة مشاركة الكلفة. فثمة شكوى من انخفاض جودة مؤسسات التعليم العالي وهدر في الموارد وتباطؤ الطلاب نحو التخرج إضافة إلى ضعف درجة مواءمة مخرجاته لاحتياجات سوق العمل (الحامد وآخرون، ٢٠٠٤؛ الزهراني، ٢٠٠٢؛ المنيع، ٢٠٠٢؛ النعيم، ٢٠٠٥)، ولكل منها قد تسهم سياسة مشاركة الكلفة في الحل. إلا أن المبرر الأكبر لمشاركة الكلفة هو الحاجة لتوفير موارد إضافية لمقابلة الطلب المتزايد سنويًا من خريجي الثانوية العامة على التعليم الجامعي. ففي حين لم يتجاوز الفرق بين خريجي الثانوية العامة والمقبولين في مؤسسات التعليم العالي لعام ١٤١٣هـ (١٩٩٢/١٩٩٣م) بضعة آلاف، اتسع لعام ١٤٢٣هـ ليصل إلى ٦٠ ألف طالب وطالبة (السلطان، ٢٠٠٢). ولعل من شواهد نقص العرض من المقاعد الجامعية في مقابل الطلب، إقفال الجامعات لأبواب القبول دون طلاب تخرجوا من الثانوية بمعدلات مرتفعة بمقاييس الرأي العام والأكاديمي، وتزايد أعداد الطلاب السعوديين الملتحقين بالجامعات في الخارج. وكحلول لهذه المشكلة ظهرت سياسات تعد من صيغ مشاركة الكلفة في جانب كبير منها، مع افتقادها للتقنين وعدم مراعاتها للسلبيات التي قد تفرزها تلك الصيغ.

ولعل إنشاء ثلاث كليات مجتمعة في عام ١٩٩٨م، ثم اتباعها بثلاث عشرة كلية أخرى معظمها فتحت أبوابها للطلاب والأخرى في طور الإنشاء، بهدف «... استيعاب المتقدمين من خريجي الثانويات والإسهام في حل مشكلة القبول في الجامعات»، يعد من أبرز الحلول المنفذة: كليات المجتمع تتميز بانخفاض كلفتها التشغيلية لأن عدد سنوات الدراسة فيها أقل منه في الجامعات (٢-٣ سنوات)، ولأنها لا تحتاج لأساتذة بتأهيل عالٍ، وتتمثل صيغة المشاركة بها في أن الطلاب لايحصلون على مكافآت كما حال نظرائهم في الجامعات، مما يترتب عليه تحملهم نفقات المعيشة والدراسة التي كان بالإمكان تغطيتها بالمكافأة. وحيث تشير نتائج البحث العلمي إلى ارتباط إيجابي بين المستوى الاجتماعي-الاقتصادي والأداء الأكاديمي للطالب، فإن أغلب من سيتجه لكليات المجتمع سيكونون من ذوي المستوى الاجتماعي-الاقتصادي الأقل، وسوف يكون تعليمهم ذا كلفة فردية أعلى، في مقابل دخل مستقبلي منخفض، مقارنة بدخل خريجي الجامعات، مما يعني أن التعليم العالي عاد بآثار سلبية على عنصر المساواة الاجتماعية.

> ثمة شكوى من انخفاض جودة مؤسسات التعليم العالي وهدر في الموارد وتباطؤ الطلاب نحو التخرج إضافة إلى ضعف درجة مواءمة مخرجاته لاحتياجات سوق العمل

أما الحل الآخر فهو شبيه بنظام «المسار الموازي» الذي ظهر في روسيا وبعض الدول الإفريقية، مع أنه مازال في المملكة العربية السعودية في إطار حيز تنفيذ ضيق، حيث شرعت الجامعات السعودية في فتح مسارات برسوم دراسية للطلاب الذين لم تمكنهم معدلات التخرج من الالتحاق بالمسار المجاني المدعوم بمكافأة. التوسع في المسار الموازي سوف يولد حتمًا مشكلة مساواة. نظرًا للعائد الفردي المرتفع من التعليم الجامعي المجاني في مقابل نظيره ذي الرسوم، وباعتبار أن المقاعد الجامعية المجانية سوف يستأثر بها الطلاب ذوو المستويات الاجتماعية-الاقتصادية الأعلى، طالما أنهم الأفضل تحصيلاً.

الحل الثالث، كان من خلال تشجيع التعليم الأهلي، حيث شهدت السنوات القليلة الماضية توسعًا ملحوظا في مؤسسات التعليم العالي الأهلية. فبانقضاء عام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ تكون الدراسة قد بدأت في جامعة واحدة وتسع كليات أهلية، فيما بدأ تأسيس وإنشاء جامعتين ورخص لجامعتين أخريين إلى جانب اثنتين وسبعين كلية (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٥). وبالرغم من أن معظم تلك المؤسسات في طور البناء، فإن انتشارها، واستقطابها لنسب كبيرة من طلاب التعليم العالي، يمكن عده من صور مشاركة الكلفة، ذات التأثير السلبي على عنصر المساواة، بافتراض أن رسومها تعد مرتفعة وأن أغلب من يحتاج للالتحاق بها هم من لم تسعفهم تقديرات الثانوية العامة في الحصول على مقاعد بالتعليم العالي المجاني، أي أبناء الطبقات ذات المستوى الاجتماعي-الاقتصادي الأقل.

وإجمالاً، يمكن القول إن التعليم السعودي في حاجة إلى المزيد من الموارد لرفع معدلات القيد بالتعليم العام وتحسين جودته ولتوسيع استيعاب مؤسسات التعليم العالي، وتبدو لذلك حاجته ملحة لمشاركة الكلفة. التعليم السعودي، كذلك، لايخلو من صور مشاركة الكلفة، سواء من خلال ارتفاع الكلفة الفردية في التعليم العام، أو من خلال الصيغ الجديدة للتعليم العالي، ولكنها مشاركة تفتقد للتقنين الذي يساعد في تلافي آثارها السلبية.

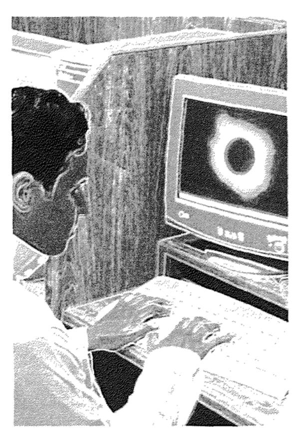
مقترحات للإفادة محليًا

مما تقدم يبدو جليًا أن سياسات التعليم العالي عبر العالم غادرت مجانية التمويل نحو مزيد من مشاركة الكلفة، رغبة في توفير موارد إضافية، واعتمادًا على



تبريرات تحسين الأداء في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى فرضية تحسين مستوى المساواة الاجتماعية من خلال التعليم العالي ذي الرسوم، وقياسًا إلى الدليل البحثي الذي يشير إلى ارتفاع معدل العائد الفردي عن الاجتماعي. ومن خلال تشخيص حالة المملكة العربية السعودية في الجزء السابق من الورقة، فإن الحاجة باتت ملحة لسياسة مشاركة الكلفة في التعليم العالي السعودي، لمقابلة الطلب المتزايد من خريجي الثانوية العامة، وللإفادة منها في تحسين الأداء في المؤسسات الجامعية. ولكن سياسة المشاركة يجب أن تكون مقننة بحيث تؤثر إيجابيًا، بدلاً من سلبيًا، على تكافؤ الفرص التعليمية.

ومن أهم شروط تقنين المشاركة تقنين التوسع في مؤسسات التعليم العالي الأهلية؛ استمرار النمو في عدد الكليات والجامعات الأهلية بالصيغ الحالية، كبديل للتوسع في مؤسسات التعليم العالي الحكومية، يعني أن أبناء القادرين ماديًا، المقصرين أكاديميًا عن الالتحاق بالجامعات الحكومية، سوف يستأثرون بالمقاعد، مما يعود سلبيًا على المساواة الاجتماعية. لاشك في أن الترخيص للجامعات والكليات الأهلية سياسة جيدة، على الأقل لمقابلة كلفة الإنشاء Start-up Cost المرتفعة، ولكن هذا لايعني أنها خارج منظومة التعليم العالي الوطني: فمن البدهي أن تكون هناك مساعدات للملتحقين بقطاع التعليم العالي الأهلي من أبناء غير



القادرين على دفع الرسوم الدراسية المرتفعة.

وربما تكون السياسة الأقرب للتنفيذ حاليًا هي إلغاء المكافآت الطلابية، أو إعادة تنظيمها، لاسيما أنها تقتطع نسبًا كبيرة من النفقات التشغيلية للجامعات، ثم تحويلها لمساعدات لأبناء غير القادرين ماديًا، سواءً الملتحقين بالجامعات والكليات الأهلية، أو كمنح للملتحقين ببرامج التعليم الموازي، وعلى أن يؤخذ في الاعتبار أن ثمة طلابًا يحتاجون للمساعدة لمقابلة تكاليف المعيشة أثناء الدراسة بالجامعة، بحيث تتوفر الضمانات بأن لاتقف كلفة الدراسة والمعيشة الجامعية عقبة في وجه طالب بحكم ضعف القدرة المادية لأسرته.

أما على المدى الطويل، فمن الأجدى التحول إلى إحدى سياسات المشاركة المجربة عالميًا، والتي تعد «الرسوم المؤجلة deferred fees» كقرض مربوط بالدخل Income-contingent loan أنجحها، بحسب إحدى الدراسات التقييمية الحديثة؛ رغم أن تقييم تلك السياسات لاختبار مناسبتها للبيئة السعودية يحتاج إلى دراسة منفردة.

وفيما يتعلق بالتعليم العام، لا يبدو أن ثمة مبررًا لفرض شيء من الرسوم الدراسية، ولكن من المهم العمل على تحييد تأثير الكلفة الفردية، مع الأخذ في الاعتبار أن سياسة المشاركة في التعليم العالي سوف توفر موارد يمكن توجيهها للتعليم العام. ولاشك في أن سياسات مثل الزي الموحد الذي يمكن أن يقدم مجانًا لمنخفضي الدخل، والحد من المبالغة في متطلبات التعليم من الأدوات المدرسية، والإفطار المجاني لمنخفضي الدخل، والتوزيع الجيد للمدارس بمايخفض كلفة المواصلات أو حتى تقديم دعم للمواصلات في المناطق النائية يمكن أن تقلل من حجم الكلفة الفردية. وخلاف هذا، يمكن تنظيم إعانات بسيطة تصرف للطلاب ذوي الدخل الأسري المنخفض بناء على ماتوفره قواعد بيانات المدارس من معلومات عن الوضع الاجتماعي الاقتصادي للطلاب.

خشية وتنبيه

ليس من الحكمة تجاهل الصيغ غير المقننة لمشاركة الكلفة. والوقت قد حان لوضعها في أطر رسمية في السياسات التمويلية للتعليم السعودي؛ خلاف ذلك، فإنه يخشى على التعليم السعودي من تراجع في مستوى تعميمه وجودته، إضافة إلى أنه قد لايؤدي الدور المتوقع منه في تذويب فوارق الدخل بين فئات المجتمع. والقضية في التعليم العام لا تحتاج لأكثر من التنبه لمستوى الكلفة الفردية المرتفع لأنها قد تعمل ضد تعليم أبناء منخفضي الدخل. أما التعليم العالي فإن سياساته التمويلية تحتاج إلى تغييرات أكثر جذرية؛ فانتشار مؤسسات التعليم العالي الأهلية، مع رسومها المرتفعة، لتعوض نقص مقاعد الجامعات الحكومية، أو التوسع في برامج التعليم الموازي ذات الرسوم، قد يضر أكثر مما يفيد، وربما تتمثل الأولوية الأولى في السياسة التمويلية للتعليم العالي في إلغاء مكافآت الطلاب وإعادة تنظيمها في صيغ مساعدات لمن يحتاجها، ضمانًا لتكافؤ فرص الالتحاق.

- عنوان الدراسة: «مشاركة الكلفة في التعليم والإفادة منها في تمويل التعليم السعودي». (دراسة قدمت في المؤتمر العلمي السنوي السادس للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: «المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة» - القاهرة: ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥).
- الباحث: د.نياف بن رشيد الجابري - أستاذ اقتصاديات التعليم المساعد - كلية التربية والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- عرض: محمد فالح الجهني - قسم التربية - كلية المعلمين بالمدينة المنورة.

المراجع

❖ بدر، ماجد فرحان؛ وخريوش، حسني علي (١٩٩٨). أزمة تمويل التعليم الجامعي: الواقع والحلول المستقبلية – حالة الأردن. مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٨.

❖ بيومي، كمال حسني (١٩٩٧). توجهات سياسات تمويل التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وزيمبابوي وإمكانية الإفادة في جمهورية مصر العربية. مستقبل التربية العربية. العدد ٣. ص. ص. ٥٩-١٠٢.

❖ الرشيد، محمد بن أحمد (١٩٩٦). تعليمنا.. إلى أين؟ الرياض: العبيكان.

❖ الزهراني، سعد عبدالله بردي (٢٠٠٢). مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية الوطنية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية. الرياض: وزارة الداخلية، مركز أبحاث مكافحة الجريمة.

❖ الحامد، محمد بن معجب؛ زيادة، مصطفى عبدالقادر؛ العتيبي، بدر بن جويعد؛ متولي، نبيل عبدالخالق (٢٠٠٤). التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. ط. ٢. الرياض: مكتبة الرشد.

❖ السبيعي، خالد بن صالح بن مرزم (٢٠٠١). تقييم اقتصادي للمرحلة التعليمية الثانوية: دراسة في الاستثمار في رأس المال البشري في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

❖ السبيعي، نورة خليفة تركي (١٩٩٤). تمويل التعليم الجامعي العالي. صيغه التقليدية والبديلة. حولية كلية التربية (قطر). العدد ١١، ص.ص. ٤٥-٩٢.

❖ السلطان، خالد بن صالح (٢٠٠٢م). أنموذج للسياسات المستقبلية للتعليم العالي. الندوة الدولية حول «الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ». الرياض: ١٩-٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م.

❖ السهلاوي، عبدالله عبدالعزيز (٢٠٠٠). الاتجاهات حول الإنفاق على التعليم العالي والحوار المطلوب. المجلة التربوية. المجلد ١٤، العدد ٥٦، ص.ص. ١٠٥-١٥١.

❖ صائغ، عبدالرحمن أحمد (١٩٨٧). التجربة الأمريكية في تمويل التعليم العالي. وبعض أوجه الإفادة منها في تطوير الوضع الحالي لتمويل التعليم الجامعي في الوطن العربي. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد ٢٢، ص.ص. ٦٢-٧٧.

❖ صوفي، عدنان عبدالفتاح محمد (١٩٩٨). تنويع مصادر تمويل التعليم العالي. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية. ٢٢-٢٥/فبراير/١٩٩٨.

❖ العتيبي، منير بن مطني (٢٠٠٤). تمويل مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج العربية بين الجهود الذاتية والالتزام المجتمعي. المجلة السعودية للتعليم العالي. العدد ٢، ٣٩-١٠٠.

❖ العتيبي، منير بن مطني؛ والعولقي، حسن أبو بكر (٢٠٠١). تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. الرياض: الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية.

❖ العولقي، حسن أبوبكر فريد (١٩٩٨أ). تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم. مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء وسبل تنميته. الكويت. أكتوبر ١٩٩٨.

❖ العولقي، حسن أبوبكر فريد (١٩٩٨ب). تمويل التعليم العالي وترشيد نفقاته في الوطن العربي. مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٨.

❖ غبان، محروس بن أحمد (٢٠٠١). تمويل التعليم بالصكوك المالية (الكوبونات) وإمكانية الإفادة منه في تطوير وترشيد الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٤٦، ص.ص. ١٥٩-١٩٠.

❖ اللحيدان، حمد بن عبدالله (٢٠٠٥). الرياض. العدد ١٣٤٤٤. الجمعة، ١٥ إبريل ٢٠٠٥.

❖ المنيع، محمد عبدالله (٢٠٠٢). متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية: منظور مستقبلي. الندوة الدولية حول «الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ». الرياض: ١٩-٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢م.

❖ النعيم، مشاري بن عبدالله (٢٠٠٥). تخصيص التعليم العالي. الرياض. العدد ١٣٤٢٤، السبت، ٢٦ مارس ٢٠٠٥.

❖ وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠٠٣). الكتاب الإحصائي السنوي، العدد ٣٩. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط. مصلحة الإحصاءات العامة.

❖ وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥). دليل التعليم العالي: الإصدار الأول، ٢٠٠٤-٢٠٠٥م. الرياض: وزارة التعليم العالي. وكالة الوزارة للعلاقات الثقافية.

* Al-Jabri, N. R. (2003). Quality and Efficiency of Saudi Education: An investigation into boys' secondary schools. Unpublished Phd Thesis, the University of Manchester, Manchester, U.K.

* Al-Romi, N. H. (2001). From School-to-Future Work Transitions: applying human and culture capital production in the Saudi Arabian education system. Unpublished Phd Thesis, Pennsylvania State University, Pensylvania, USA.
* Belfield, C. R. (2000). Economic Principles for Education: theory and evidence. Chltenham (U.K.): Edward Elgar.
* Bray, M. (1996). Counting the full cost: partental and community financing of education in East Asia. Washington DC: The World Bank.
* Bray, M. (1997). Community financing of education: rationales, mechanisims, and policy implications in less developed counties. In: Coclough, C. (ed.) Marketising education and health in developing countries, pp: 185-204. Oxford: Oxford University Press.
* Bray, M. (1998). Financing education in developing Asia: themes, tensions and policies. International Journal of Educational Research, 29, 627-642.
* Bray, M. (1999). Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations and Implications. Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre, Asian Development Bank.
* Bray, M. (2002) The Costs and financing of education: trends and policy implications. Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre, Asian Development Bank.
* Debande, O. (2004). A Review of Instruments for Student Loans in Tertiary Education. European Journal of Education, 39(2), 161-190.
* Greenway, D. and Haynes, M. (2004). Funding higher education in the UK: The role of fees and loans. The Economic Journal, 113(Febraury), F150-F166.
* Greenway, D. and Haynes, M. (2004). Funding higher education. In: Geraint johnes and Jill Johnes (eds.) International Hnadbook on the Economics of Education, pp: 298-328. Chletenham (U.K.): Edward Elgar Publishing Ltd.
* Hanushek, E. and Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. Economics of Education Review, 22(5), 481-502.
* Johnstone, D. B. (2003a). Cost-sharing and equity in higher education: implications of income contingent loans. Douro III, Seminal, Portugal, October 2003.
* Johnstone, D. B. (2003b). Higher education finance and accessibility: tuition fees and student loans in Sub Saharan Africa. Regional Training Conference on Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things that Work, Accra, Septemper 23-25, 2003.
* Johnstone, D. B.; and Shroff-Mehta, P. (2003). Higher education finance and accessibility: An international comparative examination of tuition and finance assistance policies. In: Heather Eggins (ed.) Globalization and Reform in Higher Education; (Society for Resarch into Higher Education). London: Open University Press.
* Johnstone, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher educstion: comparative perspectives. Economics of Education Review, 23, 403-410.
* Kaonga, M. (2001). Cost sharing in basic education in Zambia: A community analysis. Lusaka (Zambia): OXFAM-Zambia and Jesuit Centre for Theological Reflection.
* Maynard, R. and Kelsey, M. (1996). Public school partnerships: community, family,

and school factors in determining child outcomes. In: E. A. Hanushek and D. W. Jorgenson (eds), Improving America's Schools: The Role of Incentives. Washington DC: National Academy Press.

* McMahon, W. W. (1999). Education and Development: measuring the social Benefits. Oxford: Oxford Univeristy Press.
* McMahon, W. W. (2004). The social and external benefits of education. In: Geraint johnes and Jill Johnes (eds.) International Hnadbook on the Economics of Education, pp: 211-259. Chletenham (U.K.): Edward Elgar Publishing Ltd.
* Mwinzi, D. (2002). The impact of cost-sharing policy on the living conditions of students in Kenyan public universities: the case of Nairoubi and Moi universities. Paper presented at the 28th annual international syposiom sponsored by council for the developemnet of social science research in Africa (Codeseria), Dakar and Centre of African Studies University of Illinois.
* Penrose, P. (1998). Cost Sharing in Education: Public finance, school and and household perspectives. London: Department for International Development.
* Rodrigues, A. J. and Wandiga, S. O. (1997). Cost sharing in public universities: a Kenyan case study, Higher Education Policy, 10(1), 55-80.
* Psacharopoulos, G and Patrinos, H. A. (2002) "Returns to Investment in Education: A Further Update". Washington DC: World Bank Policy Research Working Paper 2881.
* Psacharopoulos, G and Patrinos, H. A. (2004) "Human Capital and Rates of Returns". In: Geraint johnes and Jill Johnes (eds.) International Hnadbook on the Economics of Education, pp: 1-57. Chletenham (U.K.): Edward Elgar Publishing Ltd.
* Tilak, J. B. G. (1997). Lessons from cost recovery in education. In: Coclough, C. (ed.) Marketising education and health in developing countries, pp: 63-89. Oxford: Oxford University Press.
* UNESCO Institute for Statistics (2005). Global Education Digest 2005: Comparing Education Statistics across the World. Montreal, Quebec (Canada): UNESCO Institute for Statistics.
* Windham, D. M. (1992). Education for All: The requirements. Monograph III on WCEFA Roundtable Themes. Paris: UNESCO.
* World Bank (1999). Education Sector Strategy. Washington DC: The World Bank.
* Worman, L. (2002). Schooling and the Quality of Human Capital. Heidelberg (Germany): Springer – Verlag.

هوامش

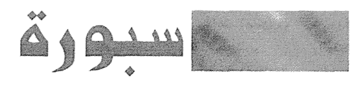
❖ ثمان وثلاثون دولة أبرزها الصين، والهند، وإندونيسيا، وكوريا، وماليزيا، وباكستان، وبنجلاديش، والفلبين، وتايلند، وسنغافورة

❖ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
تضم إحدى وعشرين (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) دولة: أستراليا، النمسا، بلجيكا، كندا، جمهورية التشيك، الدنمارك، فنلندا، فرنسا، ألمانيا، اليونان، هنغاريا، آيسلندا، إيرلندا، إيطاليا، اليابان، كوريا، لوكسمبورج، المكسيك، هولندا، نيوزلندا، النرويج، بولندا، جمهورية سلوفاكيا، إسبانيا، السويد، سويسرا، تركيا، بريطانيا، أمريكا.

- شخصيات تعليمية من الأحساء في ذاكرة مدارسها!

- أمّة أمميَّة لا أميّة

- «ما عشت أشواقي سدى»



شخصيات تعليمية من الأحساء في ذاكرة مدارسها!

معاذ المبارك - الأحساء

كانت الأحساء على مدى قرنين من الزمن أو أكثر منارة علم يؤمها القاصي والداني سواء من دول الخليج العربي أو من الدول العربية والإسلامية، وذلك لوجود صفوة من العلماء والعديد من المدارس العلمية التي تدرس فيها المذاهب الأربعة، وكذلك لوجود الأسر العلمية (سواء في مدينة الهفوف أو المبرز) التي اشتهرت بخدمة العلم. حيث أوقفت الكثير من البيوت ومزارع النخيل للصرف على هذه المدارس منها (على سبيل المثال) أسرة آل عمير، وآل ملا، وآل غنام، وآل عفالق، وآل مبارك.

وفي القرن الثاني عشر الهجري ازدهر العلم في الأحساء ازدهارًا لم يسبق له مثيل. ومن العلماء الوافدين آنذاك الشيخ محمد بن أحمد العمري الموصلي الذي أنشأ قصيدة مدح فيها علماء الأحساء في أواخر القرن الثاني عشر من المذاهب الأربعة. وهي مثبتة في كتاب «تحفة المستفيد». ومن أهل العلم الوافدين أيضًا على الأحساء في القرن الثاني عشر الشيخ عبدالله الكردي البيتوشي. والشيخ عثمان بن سند. ولكثرة طلبة العلم أنشئت عدة مدارس علمية لخدمة العلم وطلابه منها:

- «مدرسة القبة» التي أسست في الكوت سنة ١٠١٩هـ وكان الناظر عليها حين تأسيسها الشيخ محمد بن علي الواعظ، ومن أبرز من قام بالتدريس بها الشيخ محمد بن عمر الملا، وابنه الشيخ أبو بكر، والشيخ عبدالله بن أبي بكر، ثم الشيخ عبداللطيف بن عبدالرحمن الملا مفتي الأحساء وقاضيها آنذاك.

- و«المدرسة الشلهوبية» التي أسست في الكوت سنة ١١٨٣هـ التي درس فيها الشيخ أحمد بن محمد شلهوب ثم الشيخ أبو بكر بن الشيخ محمد الملا. ثم توارث التدريس بها أبناؤه وأحفاده إلى وقتنا الحاضر.

- و«مدرسة آل عثمان» التي أسست في العهد العثماني الأول أول من درس بها الشيخ محمد بن عثمان بن جلال الشافعي ثم توارث التدريس بها أبناؤه وأحفاده من بعده.

- «المدرسة الجديدة» التي أسست في حي الكوت أيضًا سنة ١٢٩٢هـ وأول من درس بها الشيخ عبدالله بن أبي بكر الملا ثم توارث التدريس بها أحفاده وأبناؤه من بعده.

- «المدرسة القبلية» في حي المرابده بالكوت والتي درس بها الشيخ أبو بكر بن الشيخ محمد الملا وأبناؤه وأحفاده من بعده.

- «مدرسة الشهارنة» التي أسست في حي الرفعة في العقد التاسع من القرن الثاني عشر الهجري. وهي أول مدرسة لأسرة المبارك أوقفها الوجيه الشيخ محمد بن خليفة الحملي على يد جد أسرة المبارك الشيخ مبارك بن علي الذي كان يدرس فيها. وبعد ذلك درس بها ابنه الشيخ عبداللطيف بن مبارك ثم الشيخ إبراهيم بن عبداللطيف ومجموعة من المشايخ من أبرزهم الشيخ عبدالعزيز بن حمد المبارك.

- «مدرسة الشريفة» التي أسست في حي الرفعة سنة ١٣٠٥هـ الذي قام بالتدريس فيها الشيخ إبراهيم بن عبداللطيف المبارك وأوقفت على يده ثم ابنه الشيخ محمد بن إبراهيم.

إضافة إلى «مدرسة الصالحية» التي أوقفت (أيضًا) على يد الشيخ إبراهيم بن عبداللطيف المبارك وهو أبرز من درس فيها. و«مدرسة آل غنام» في حي القديمات، ومدرسة عيسى المطلق في حي المقابل، و«مدرسة آل كثير» و«مدرسة آل سعدون» و«مدرسة آل خليفة» في السياسب وجميعها في المبرز.

وكان يدرس في هذه المدارس القرآن الكريم والفقه وبعض العلوم الشرعية واللغة العربية. وما زال بعض المشايخ إلى وقتنا الحاضر يعطون دروسهم

العلمية لطلبة العلم كالشيخ أحمد الدوغان والشيخ السيد إبراهيم الخليفة والشيخ يحيى بن الشيخ محمد بن أبي بكر الملا في الكوت والشيخ الدكتور عبدالحميد المبارك في الصالحية.

أما بالنسبة لبداية التدريس شبه النظامي في الأحساء في العهد العثماني فقد بدأ مع تأسيس أول مدرسة شبه نظامية هي مدرسة الرشيدية سنة ١٣١٩هـ التي أقيمت داخل قصر إبراهيم، والتي تقوم بتدريس أبناء المسؤولين العثمانيين وأبناء المقربين من الدولة العثمانية. وكان يدرس فيها القراءة والكتابة واللغة التركية.

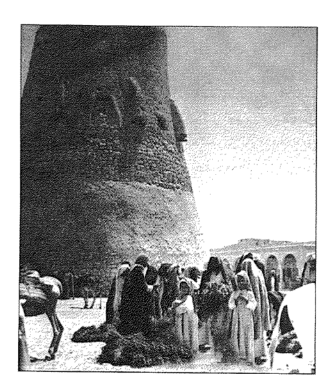
وبعد دخول الملك عبدالعزيز- رحمه الله- الأحساء سنة ١٣٣١هـ أقفلت هذه المدرسة. وبعدها بفترة من الزمن أسس الشيخ حمد بن محمد النعيم «مدرسة النجاح» سنة ١٣٤٣هـ في حي النعاثل، عندما لاحظ أن معظم الناس لا يحسنون القراءة والكتابة، فأسس هذه المدرسة لتدريس أبنائه وأبناء جيرانه وأيضًا ممن كان يصعب عليهم القراءة والكتابة.

وقد رأى الشيخ حمد الإقبال الشديد على هذه المدرسة وأراد توسعتها لتخدم أكثر عدد من طلبة العلم. وتحققت له هذه الزمنية بمساعدة الوجيه الشيخ عبدالله بن إبراهيم القصيبي الذي تبرع بمبنى للمدرسة في حي الجرن بالهفوف، حيث انتقل طلاب الشيخ حمد إلى المبنى الجديد وكان عددهم ٣٠٠ طالب ليواصلوا إكمال دراستهم وطموحهم العلمي. هذا وقد قام عدد من المشايخ من المتطوعين بالتدريس في هذه المدرسة كالشيخ عبدالرحمن المزروع، والشيخ مشعان بن ناصر المنصور، وغيرهم من المشايخ. ولكن وبعد وفاة الشيخ حمد أغلقت هذه المدرسة!

وفي سنة ١٣٥٠هـ أرسلت الحكومة اثنين من المدرسين هما: الشيخ عبدالجليل الأزهري، والشيخ راغب القباني. وقد استمرت هذه المدرسة لمدة ستة شهور، ولم يكن عليها إقبال فاضطرا إلى إغلاق المدرسة.

ولعل البداية الفعلية للتدريس النظامي في الأحساء عندما أسست «المدرسة الأميرية» وسميت فيما بعد «مدرسة الهفوف الأولى».

ففي عام ١٣٥٦هـ أرسلت الحكومة مرة أخرى



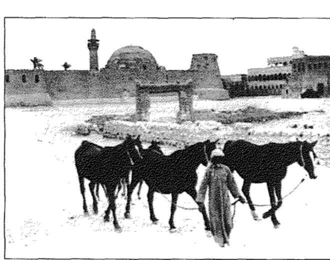
الأستاذ محمد بن علي النحاس (مصري الجنسية) فافتتح أول مدرسة حكومية في الأحساء وعندما وصل الأحساء التقى بأصدقاء له، منهم: عبدالله القاضي مدير مالية الأحساء، والشيخ محمد النعيم. وقد أخبرهم برغبته بمقابلة المزيد من علماء وأعيان الأحساء ليشرح لهم وجهة نظره لافتتاح المدرسة. وكان منهم الشيخ عبداللطيف بن عبدالله المبارك إمام وخطيب جامع الإمام فيصل بن تركي، والشيخ محمد بن عبدالله آل عبدالقادر قاضي المبرز، والشيخ أحمد بن عبداللطيف الملا.. وقد شرح لهؤلاء الأعيان مناهج التعليم والغرض منها، واتفق معهم على ما عرضوه من وجهات نظر. حيث بدأت في ضوء ذلك الدراسة في هذه المدرسة بفضل جهود الأستاذ النحاس التي كان لها الأثر الكبير في افتتاح أول مدرسة نظامية في الأحساء.

وقام بالتدريس في هذه المدرسة جملة من المشايخ وطلبة العلم كالشيخ يوسف بن راشد المبارك، والشيخ عبداللطيف بن عبدالعزيز المبارك، والشيخ حمد الجاسر، وعبدالمحسن بن حمد المنقور، وعبدالله بن محمد بونهية، والسيد محمد الخليفة، وعبدالجليل بن علي الحلبي، وعبدالقدير عنبر، وعبدالله بن عبدالرحمن الباز، وعبدالرحمن بن إبراهيم الحقيل، ومحمد بن علي النحاس، والشيخ عبدالله بن

عبدالرحمن المبارك.

أما عن أبرز من درس في هذه المدرسة من الأمراء فكان منهم: الأمير خالد الفيصل، وسعد بن فيصل بن عبدالعزيز آل سعود، وعبدالعزيز بن عبدالله بن جلوي، وفيصل بن فهد بن جلوي، ومحمد بن فهد بن جلوي (كان أمير الأحساء سابقًا)، والدكتور راشد بن عبدالعزيز المبارك، والشيخ محمد بن عبدالعزيز بن زرعة، ومحمد بن عبداللطيف بن محمد الملحم، وعبدالعزيز بن محمد السالم، وحسن المشاري، وصالح بن عبدالعزيز السالم، وأحمد بن عبدالرحمن المانع، وعبداللطيف العجاجي، وعبدالمحسن بن حمد المنقور.

وبعد ذلك رأى الشيخ النحاس أهمية التعليم النظامي وأن يدعم ذلك بمشاركة أعيان البلاد ووجهائها من خلال تسجيل أبنائهم بها ليكونوا قدوة لغيرهم. وكان ثمرة هذا الجهد هو إنشاء «مجلس المعارف» ليكون دعمًا للتعليم في هذه المنطقة، وإشراك أهل الشأن والنفوذ في البلد لوضع القرارات الهامة التي تعطي دعمًا معنويًا للتعليم، وبمشاركة العلماء والأعيان في صنعه لكسب تأييدهم منذ قدومه الأحساء. وكانت ثمرة هذا الجهد في تحقيق الهدف المنشود هو تأسيس «المدرسة الأميرية» في الأحساء. أي في سنة ١٣٥٧هـ. بعدها أعلن النحاس عن تشكيل أول مجلس للمعارف بالأحساء ليتولى الصلاحيات التقديرية، بينما تتولى المعتمدية تنفيذ مقرراته



فتأسس أول مجلس للمعارف بالأحساء بمباركة من أميرها سعود بن جلوي على غرار «مجلس المعارف» بمكة المكرمة الذي تأسس بموجب مرسوم ملكي سنة ١٣٤٦هـ ليكون أعلى سلطة تعليمية في المملكة العربية السعودية. وتشكل «مجلس المعارف» بالأحساء من رئيس وثلاثة علماء وثلاثة وجهاء ومعتمد للمعارف.

وعين الشيخ محمد بن عبدالله العبدالقادر رئيسًا له، وعضوية كل من: الشيخ محمد العجاجي، والشيخ محمد بن أحمد الموسى، والشيخ سعد القصيبي، والشيخ محمد الجندان، والشيخ صالح إسلام (مدير المالية آنذاك)، والشيخ سعد اليمني، والشيخ محمد النحاس الذي كان يشغل معتمد المعارف ومدير المدرسة سنة ١٣٥٧هـ. واستمر هذا المجلس لمدة أربع سنوات، حيث أعيد تشكيله سنة ١٣٦٢هـ برئاسة الشيخ محمد بن عبدالله العبدالقادر أيضًا، وعضوية كل من: الشيخ محمد العجاجي، والشيخ سعد بن راشد اليمني، والشيخ محمد سليمان بالغنيم، والشيخ محمد بن شعوان، والشيخ إبراهيم بن مهنا. وبعد أن استقال الشيخ النحاس سنة ١٣٦١هـ خلفه الشيخ عبدالله بن عبدالعزيز الخيال. وفي سنة ١٣٦٢هـ عين الشيخ عبدالعزيز بن منصور التركي معتمدًا للمعارف.

وقد استمر المجلس حتى عام ١٣٦٥هـ، عندما حلت محله «هيئة المعارف» بتشكيل جديد ليستمر التعليم يعطي ثماره في الأحساء.

بعد ذلك تولى رئاسة مديرية التعليم في الأحساء الأستاذ عبدالعزيز التركي الذي يرجع له الفضل بعد الله في نشر عديد من المدارس ابتداء من سنة ١٣٧٦هـ تقريبًا، وهي السنة التي نقلت فيها المعارف إلى الدمام، حيث تولى مديرية التعليم بالأحساء الأستاذ عبدالله بونهية وخلفه الأستاذ عبدالله بن عبدالرحمن الشعيبي، والأستاذ إبراهيم الحسيني، والدكتور سعيد عطية أبو عالي (مدير عام التعليم في المنطقة الشرقية سابقًا)، وبعده الأستاذ أحمد بن عبدالرحمن الهلال، والدكتور عبدالرحمن بن إبراهيم المديرس (والذي تولى مؤخرًا مدير التعليم في المنطقة الشرقية)، وخلفه في منصب إدارة التربية والتعليم في الأحساء الأستاذ أحمد بن محمد بالغنيم.■

أمّة أمميَّة لا أمّيّة

جمال الحسيني أبو فرحة - المدينة المنورة

يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «نحن آخر الأمم وأول من يحاسب، يقال: أين الأمة الأمية ونبيها؟ فنحن الآخرون والأولون». (رواه ابن ماجه). ولكن ماذا يعني وصف النبي صلى الله عليه وسلم لأمتنا بالأمية؟ هل يعني ذلك أنها لا تعرف القراءة والكتابة وستظل هكذا إلى يوم القيامة حتى ينادى عليها بتلك الصفة؟ وهل هذا إطراء لنا أم ازدراء؟ وهل معنى ذلك أن الإسلام يدعو إلى الأمية لا إلى العلم؟

كل تلك الدعاوي رددت وما زالت تتردد بين جاهل بلغتنا وإسلامنا وحانق عليهما وعلينا. ﴿ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم﴾ (النساء:٨٣). ونحن إذا رجعنا إلى اللغة العربية لغة النبي صلى الله عليه وسلم فسنجد أن كلمة «أمي» بالإضافة إلى معناها المتبادر إلى الأذهان بمعنى الذي لا يعرف القراءة والكتابة تأتي أيضًا كصيغة نسب من كلمة «أمة» وكذلك جمعها «أمم»، فكما يوضح علم الصرف فإنه لكي تنسب إلى اسم جمع (جمع تكسير) فالشائع هو النسب إلى مفرده، فنقول على سبيل المثال: الاتحاد الدولي، والاتحاد الطالبي. فكلمة «أمي» إذًا تأتي بمعنى «أممي» أي المنسوب إلى كل الأمم أي عالمي، وهذا المعنى هو المقصود الأول من وصف محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن والسنة بالأمية. ويشهد لذلك كثير من النصوص التي ورد فيها هذا الوصف للنبي صلى الله عليه وسلم.

ففي القرآن الكريم مثلاً نجد قوله تعالى: ﴿قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعًا الذي له ملك السماوات والأرض لا إله إلا هو يحيي ويميت فآمنوا بالله ورسوله النبي الأمي الذي يؤمن بالله وكلماته واتبعوه لعلكم تهتدون﴾، (الأعراف:١٥٨). فنلاحظ أن صدر الآية التي ورد فيها وصف محمد صلى الله عليه وسلم بالأمية يتحدث عن إرساله صلى الله عليه وسلم إلى الناس جميعًا، أي إلى كافة الأمم



وهو ما يرجح أن المقصود بلفظ أمي هنا هو «أممي» أي «عالمي».

وفي حديث آخر نجده صلى الله عليه وسلم يقول: «أنا محمد النبي الأمي، أنا محمد النبي الأمي (ثلاثًا) لا نبي بعدي». (رواه أحمد في المسند). فنجده صلى الله عليه وسلم يربط بين أميته وكونه لا نبي بعده صلى الله عليه وسلم. ومن هنا نفهم أن مراده صلى الله عليه وسلم من أميته: أمميته.

ومن ثم نفهم كذلك أن مراده صلى الله عليه وسلم من وصفه لأمته بالأمية (في الحديث الأول): أمميتها أي عالميتها. بمعنى أنها تحمل رسالة إلى العالم أجمع في كل زمان ومكان، وهو ما يؤكده ربطه صلى الله عليه وسلم بين وصف أمته بالأمية وكونها آخر الأمم في ذلك الحديث.

ثم إن وصف أمة الإسلام بالأمية لا يمكن فهمه بمعنى عدم معرفة القراءة والكتابة وقد كان قوله تعالى: ﴿اقرأ﴾، (العلق:١)، هو أول ما أنزل على النبي صلى الله عليه وسلم ونصوص القرآن والسنة في الحث على العلم وطلبه متواترة مشهورة، أضف إلى ذلك أن وصف أمة الإسلام بالأمية (بهذا المعنى) يعد مخالفًا للحقيقة التاريخية.■

سبورة

«ما عشت أشواقي سدى»

شعر: حمدي هاشم حسانين- مصر

ماذا أهادي من أحب   زبرجدًا وزمردًا؟

أم باقةَ الزهر التي   بالليل قبلها الندى؟

ماذا أقول لها إذا   مست يداي أنا اليدا؟

وبما أحس؟! برعشة   تجتاح قلبًا مجهدًا

أنعم بقلب في الهوى   ذاق الغرام الأوحدا

الآن أوقن أنني   ما عشت أشواقي سدى

أهواك لا تتحيري   إن باح ثغري أو شدا

أنت التي فتّحت في   قلبي الشعور الموصدا

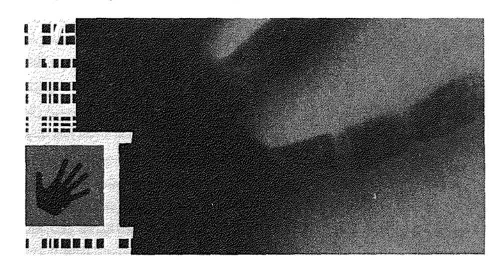
ونزعتني كملاك حب   من ثنيات الردى

يا أنت. يا أحلى النساء   تقربًا وتوددا

عيناك بحر فيهما   موج الحنان تمددا

وأنا على عرش الهوى   إن لاح وجهك أو بدا

ملك تمدد ملكه   وغدا خلودًا سرمدا





■ سعد الراشد

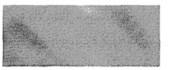
فشلت في الالتحاق
بمدارس الثغر النموذجية



■ أنت تملك ثروة
ولكنك لا تدري



■ «نجحني يا أستاذ
وأعطيك ريالاً»

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه. ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته.
حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!
الفشل ليس عيبًا. فهو وقود الانتصارات . .
«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته. نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.
ف: فرصة تمنحك إياها - المعرفة - لتسجيل اعترافاتك.
ش: شهادة.
ل: ليس عيبًا أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك!
وضيف هذا العدد هو : أ.د.سعد الراشد: وكيل وزارة التربية والتعليم للآثار والمتاحف - سابقا



سعد الراشد

جامعاتنا لا تتذكر أبناءها ولا تحفظ تاريخهم!

النجاح والفشل عمليتان متلازمتان مع كل شخص ترك أثرًا في حياته العلمية أو العملية. ولا شك أن الإنسان الطموح يسعى إلى تحقيق النجاح. ذلك الشخص الذي لديه هدف في حياته، ومسؤولية يرى أن من واجبه أداءها بنجاح، أو تنفيذ مشروع يراهن على فائدته للناس والمجتمع والوطن.

من كان يشرع بالأعمال معتمدًا
على البصيرة لا يخشى من الفشل
ومن لديه العزيمة والإصرار والمصداقية لا بد أن يرى النجاح ويرى الفشل. ومن لديه هدف نبيل وسعى إلى تحقيقه فمهما كانت الظروف والعوائق أمامه فلن يثنيه عن تحقيق ذلك الهدف الموانع مهما كبرت. فمن لديه همة وعزيمة لا يستسلم للفشل.

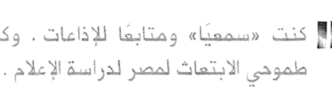
لكن مع ذلك يبقى صاحب الطموح وفي نفسه شيء من حتى!

ومثل شخصي الضعيف مررت منذ نشأتي بظروف صعبة ولكن الله يسر لي تجاوز الصعاب. وفي كل مرة كنت أتمنى تحقيق شيء ما فإن الله يعوضني



فشلت في الالتحاق بمدارس الثغر النوذجية .

فشلت محاولاتي للإلتحاق بالنشاط الكشفي في المدرسة ، فتسللت إلى «المركز الإعلامي الثقافي الأمريكي»!



سعد الراشد

بما هو أحسن منه!

- عشت مراحل دراستي المبكرة في مدينة جدة (أم الرخا والشدة كما يقول المثل).

كانت مدارس الثغر النموذجية في بداية تأسيسها لها جاذبية وبريق ولها رونق ومكانها جميل، ومظهر طلابها يختلف عن طلاب المدارس الأخرى ويبدو أن هذه المدرسة صممت لفئة معينة من أبناء المجتمع السعودي. والسعيد من كان له سند قوي يشفع له بدخول هذه المدرسة.

ولكن مع الأسف باءت محاولات والدي مع أصحاب الوجاهة بالفشل وقال لي: «يا ابني لعل في الأمر خيرة» ودخلت المدرسة السعودية المتوسطة. وكان مديرها الأستاذ ناصر راعي القودة، فقضيت في تلك المدرسة مرحلة ممتعة من حياتي الدراسية.

- كانت مدرسة الشاطئ الثانوية رائدة ومديرها الأستاذ عبدالرحمن برهمين وأغرتني جمعية الكشافة، فأفرادها يذهبون للحج، ويقومون بأعمال إنسانية عديدة ويظهرون في الاحتفالات، وينظمون برامج ثقافية واجتماعية ورحلات برية. بذلت كل ما أستطيع من جهد لإقناع والدي بالسماح لي في عضوية الكشافة، وأحضرت له استمارة العضوية، ونظام الكشافة وعرضت عليه قسم الكشافة لكي يطمئن قلبه على توجه جمعية الكشافة، ومع ذلك لم يوافق على انضمامي للكشافة، فشعرت بألم كبير لكني اكتشفت مكانًا آمنًا لإشباع رغبتي في القراءة والاطلاع على موضوعات ليست في مناهج الدراسة، وذلك في المركز الإعلامي الثقافي الأمريكي الذي لم يكن بعيدًا عن حارة الهنداوية.

تحصلت على عضوية للقراءة واستعارة الكتب فكنت أقضي الساعات الطويلة في قراءة القصص والروايات العالمية والمجلات والصحف، والغريب أني لم أخبر والدي وعملاً بالقول المأثور «استعينوا على قضاء حوائجكم بالكتمان» وأعتقد أننا بحاجة اليوم إلى أماكن مثل ذلك المركز الذي استفدت منه كثيرًا وللأسف أننا اليوم نشاهد مكتباتنا العامة في المناطق والمحافظات خربة ومشوهة لا تأسر القلوب ولا العقول.

- عند تخرجي من الثانوية العامة عام ١٣٨٥هـ/١٩٦٦م كان طموحي الحصول على بعثة لدراسة الإعلام في مصر، وكانت الإذاعات المصرية المؤثرة تدخل بيوتنا وتأسرنا برامجها وكنت سميعًا ومتابعًا للإذاعات وبرامجها المتنوعة كان أملي أن أصبح مذيعًا مجلجلاً أنقل الأخبار وأمدح الكبراء وأصحب مواكب الملوك والقادة لكن وزارة المعارف في ذلك الوقت لم تمنحني الفرصة للابتعاث لأني لم أكن من بين العشرة الأوائل في الثانوية العامة أدبي. استشرت شخصية وقورة ومؤثرة، تربطني به صلة قرابة فحاول ترغيبي في جامعة الرياض (جامعة الملك سعود). لكني طلبت منه أن يشفع لي لدى الوزارة بمنحي بعثة لدراسة الإعلام في مصر ولكونه من القياديين في التعليم ومن المتمرسين في العلم والأدب واللغة والقضاء فقد كتب لي رسالة رقيقة موجهة لوزير المعارف فرحت بها كثيرًا وشعرت أن البعثة آتية لكني اكتشفت أن تلك الرسالة على جمالية معانيها ومضمونها تتضمن شفرة خفية مغزاها لا توافقوا على البعثة.

لذا لم أجد مناصًا من دخول جامعة الرياض. رحم الله فضيلة الشيخ ناصر بن حمد الراشد الذي حال دون ابتعاثي لدراسة الإعلام لكنه غفر الله لنا وله منحني التشجيع والمؤازرة في طلب العلم ووقف بجانبي طوال مسيرتي العلمية والعملية وأمثاله قليل اليوم والله المستعان.

دخلت جامعة الرياض كما يقول المثل «مجبر أخاك لا بطل» فمبنى كلية الآداب بالملز لم يكن مصممًا

بالأصل ليستوعب كليتين: (الآداب والتجارة). هذا المبنى بقيت فيه كلية الآداب ما يقارب الثلاثين عامًا حتى انتقالها إلى المدينة الجامعية بالدرعية. وقد يستغرب المرء كيف تحمل ذلك المبنى زيادة أعداد الطلاب والأساتذة والأقسام وقابلية المبنى للتمدد أفقيًا ورأسيًا حتى لم يعد فيه منسم، فاستأجرت الجامعة مباني سكنية لاستيعاب الأقسام والإدارات الجديدة وهنا أبعث كلمة شكر وتقدير لأولئك الأوائل من الرعيل الأول من أساتذتنا السعوديين الذين حملوا هذه الجامعة الرائدة على أكتافهم.

في جامعة الرياض وجدت متنفسًا للتعويض عما لم أتمكن من تحقيقه في جدة. كان النشاط الثقافي والاجتماعي والرياضي وسيلة لتحويل الفشل إلى نجاح.

- في العام الذي دخلت فيه الجامعة تفاجأنا بإلغاء مادة اللغة الفرنسية التي كانت مقررة في السنوات الثلاث في المرحلة الثانوية. لم نفهم السبب فقمنا بمسيرة احتجاج لدى مكتب وكيل الجامعة الدكتور الخويطر لكن محاولتنا باءت بالفشل. أعتقد جازمًا أن القرار لم يكن حكيمًا وقد بني على نصيحة في غير مكانها لدى أصحاب القرار.

- في الجامعة تتلمذت على علماء أفذاذ منهم الأستاذ الدكتور عبدالعزيز الخويطر. وهو شخصية لها هيبتها. والدكتور الخويطر يأسرك بأخلاقه وأدبه الجم بالرغم من الانتقادات التي توجه له بسبب شدته الإدارية وعدم المرونة لكن لا أحد يستطيع أن يقارعه الحجة لأنه شخصية فريدة من نوعها لفهمه وتقيده الشديد بالأنظمة واللوائح.

كنت أبعث له برسائل تهنئة في المناسبات وحتى انتقاله إلى مراكز قيادية خارج الجامعة فكان يرد على مكاتباتي بخط يده ويبعثها بالبريد العادي وليس الرسمي. ومن الأساتذة الأجلاء الذين درست عليهم الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الطيب الأنصاري، هذا الإنسان أسرني بلطفه وعلمه ودماثة خلقه وشجعني على إكمال مسيرتي الدراسية.

وتعاملت وأنا معيد بالجامعة مع عدد من الأساتذة القياديين منهم الأستاذ الدكتور رضا عبيد، والأستاذ الدكتور عزت خطاب، والأستاذ الدكتور أحمد الضبيب، والأستاذ الدكتور منصور الحازمي، والأستاذ الدكتور محمد سعيد الشعفي. والأستاذ الدكتور أحمد خالد البدلي وغيرهم وكنا نرى في هؤلاء رموز النهوض بالجامعة ولهم دور قيادي في الوطن.



- عندما بدأ مشواري في التحضير لبعثة دراسية في الخارج كنت أرغب في دراسة التاريخ الحديث عن نفوذ البرتغاليين في الخليج والجزيرة العربية والالتحاق بإحدى الجامعات الأمريكية لكن الرياض قادتني إلى جامعة ليدز البريطانية لدراسة الآثار.

- عدت للرياض عام ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م فكانت الجامعة هي مكتبي وبيتي وفي الوقت نفسه كانت الطفرة الاقتصادية في أوجها. والكل مشغول بالعقار وجمع المال. حاولت أمام إلحاح بعض الأقارب أن أجرب امتلاك قطعة أرض بواسطة الدين المؤجل (غايب سنة أو سنتين- هذا هو المصطلح في لغة العقاريين) وفي خضم النهوض بقسم الآثار والمتاحف نسيت الأرض ونسيت الدين الذي حل على كاهلي بعد فترة مثل الكابوس، فلم أجن أرباحًا من الأرض، ولم أسلم من مطالبة صاحب العقار الذي أزعجني ولم يقدر مكانتي في الجامعة فكان درسًا لن أنساه. والحمد لله عوضني ربي بما هو أثمن من المال الزائف وهو ما قدمته في خدمة تراب بلادي وبحوثي

فشلت مسيرتنا الاحتجاجية على إلغاء مادة «اللغة الفرنسية» عند باب وكيل الجامعة د . الخويطر .

فشلت في إقناع الكثيرين بأهمية الوقت وقيمته في الجامعة .

ودراساتي وتلاميذي الذين هم اليوم أعز إخواني وزملائي وأصدقائي.

- حاولت أن أكون منظمًا في الوقت طوال يومي الأكاديمي حتى أتفرغ آخر النهار للعائلة. علقت على باب مكتبي لوحة حددت فيها مواعيد اللقاءات والساعات المكتبية وساعات التأمل والبحث والقراءة ولكن للأسف فشلت في إقناع الكثير بهذا الأسلوب الحضاري الذي نحن بأشد الحاجة إليه. والذين احترموا أسلوبي هذا هم القلة القليلة. في الجامعة التي درست فيها. وفي جامعة لندن لم أكن أجرؤ على طرق باب أحد من الأساتذة إلا بإذن أو أخذ موعد. وللأسف في بلادنا نرى الكثرة من البشر هم أولئك الذين لا يقدرون قيمة الوقت وأهميته.

كسرت بالوقت سيفي

فصار لي الوقت سيفًا

- في جامعة الملك سعود قضيت مع الدكتور الأنصاري سنوات ذقنا فيها الحلو والمر ونجحنا في تأسيس قسم الآثار والمتاحف وكسبنا طلابًا نجباء وبذلنا لهم الغالي والنفيس من وقتنا وجهدنا ومنحناهم الحب والتقدير والتشجيع حتى غدا طلاب الأمس أساتذة وعلماء اليوم.

وانضم لهذه المسيرة الأستاذ الدكتور أحمد بن عمر الزيلعي في قيادة القسم الذي كسب سمعة كبيرة لدى المؤسسات البحثية والأكاديمية على المستوى الداخلي والخارجي. وكنت أعتقد أني مع زملائي نشكل فريقًا علميًا قويًا يؤثر في تغيير نظرة المجتمع للآثار وإبراز جهود القسم والتعاون في نشر المشاريع العلمية ولكن للأسف تغلبت الفردية على العمل بروح الفريق الواحد من أجل الرقي بالبحث الجامعي وإبراز تراث المملكة وحضارتها بأسلوب علمي متزن، وقد يعزى هذا الفشل لظروف مرت بها الجامعة، ومن أهمها أن بعض القياديين في الجامعة أصبحوا حبيسي مكاتبهم. ومكبلين بقيود البيروقراطية. وعدم وجود النظرة الواقعية لتاريخ الجامعة وعلمائها الذين سخروا علمهم ووقتهم وجهدهم في خدمتها.

- تمنيت أن أرى نتائج حفريات الربذة قد صدرت في مجلدات لتتزامن مع احتفالية الجامعة بمرور خمسين عامًا على تأسيسها.

الربذة هذه المدينة التاريخية ذات الشهرة في المصادر المبكرة. كانت حمى لإبل الصدقة وخيل المسلمين ومحطة رئيسية على طريق الحج في القرون الأولى للإسلام. سكن فيها الصحابة والتابعون وأقام فيها الخلفاء والسلاطين. هذه المدينة التاريخية اكتشفنا فيها المنازل والدور والقصور والمساجد والبرك والآبار والصناعات والكتابات. وأصدرنا عنها «كتاب الربذة» و«فيلمًا وثائقيًا» يوضحان للعالم صورة للحضارة العربية والإسلامية على أرض المملكة العربية السعودية.

أقول للأسف إن هذه المدينة التاريخية الأثرية التي كانت موقعًا مميزًا للتدريب العملي والعلمي لطلابنا بالأمس وزملائنا اليوم. كل ذلك لم يشفع لمكتشفات الربذة الثرية والمهمة أن ترى النور في إصدارات علمية تفتخر بها الجامعة وتشرف الوطن. المشكلة في جامعاتنا أنها لا تفتقد أبناءها، ولا تحفظهم تاريخًا، ولا تذكرهم ولا تضع موازين للأعمال الجادة التي حققوها ومتابعة مسيرتها. لكن بالرغم من هذا الفشل- الذي لم أكن سببًا فيه- فإنه لا يزال لدي بارقة أمل أن أرى نتائج أبحاث الربذة قد صدرت في يوم من الأيام، هذا المشروع العلمي سيكون له أثره في توسيع قاعدة البحث العلمي في حقل الحضارة والتاريخ الإسلامي.

- هناك قيادات تشجعك على الإبداع والابتكار

تشرفت بالعمل معها أذكر منهم معالي الدكتور منصور بن إبراهيم التركي مدير جامعة الملك سعود (سابقًا)، والدكتور صالح العذل، والدكتور حمود البدر. وأذكر بكل تقدير معالي الأستاذ الدكتور محمد بن أحمد الرشيد (وزير التربية والتعليم- سابقًا).

في وزارة التربية والتعليم عشت أجمل حقبة في حياتي العملية والعلمية والإدارية بالرغم من العقبات والقيود والروتين الإداري. المشكلة التي واجهتها في الوزارة أنها جهاز معني بالتعليم وهمومه (المبنى المدرسي، المناهج، المعلمون والطلاب، والمناشط المتعددة وأولياء الأمور). للأسف إنه بالرغم من وجود إدارة الآثار تحت مظلة الوزارة لسنوات عديدة إلا أنه لم تكن هناك خطة واضحة تحدد صلة الآثار بالوزارة، وعلاقة هذا الجهاز بقطاعات الوزارة الكثيرة والمنتشرة في أرجاء الوطن كان هذا التحدي الذي واجهته في الوزارة، وأنا الأكاديمي القادم من الجامعة في الوزارة كان علي أن ألبس قبعات عديدة ومتنوعة تتوافق مع كل موقف. فالقيادات الإدارية المتنفذة في الوزارة لم تكن نظرتها واحدة تجاه الآثار. ومتطلبات الآثار لا يعي أهميتها إلا أصحاب هذه المهنة المتعبة. مع كثير من المتاعب والمعاناة شهدت الآثار نقلة نوعية كبيرة وبذلت جهدي في توصيل رسالة الآثار وتوضيح دور الدولة ودور المواطن في المحافظة على الآثار وحمايتها والمحافظة عليها والتأكيد على أهمية بلادنا. مهد الحضارة ومنبع الرسالات وأرض الحرمين الشريفين، ومنطلق رسالة الإسلام الخالدة. استطعنا بحمد الله بجهود الدكتور الرشيد وتشجيع ولاة الأمر أن نشعر المواطن بأهمية تراث بلادنا، وحاولنا قدر المستطاع أن نلفت أنظار الكثير من العلماء والأدباء والمفكرين بآثارنا وأهميتها وأوصلنا صوتنا وبحوثنا ودراساتنا إلى العلماء الأخيار ونظمنا معارض عديدة عن الآثار والتراث في جميع مناطق المملكة، وكسبنا أصدقاء كثيرين من مختلف مشارب المجتمع، لكن الفجوة لا زالت قائمة لدى البعض للقبول بالآثار وأنها علم من العلوم المعرفية المهمة، ومصدر للمعرفة، وفيها أدلة مادية لتوثيق التاريخ بمختلف عصوره.

حاولت جهدي لأبين الفرق بين توجه الدولة الرسمي تجاه الآثار وصلتنا بتاريخ بلادنا وحضارتها وبين إقناع فئات من المجتمع بالآثار وأهميتها.

المشكلة تكمن في أن وكالة الآثار والمتاحف بقيت ردحًا من الزمن لا تتمتع باستقلالية في اتخاذ القرار وممارسة دورها وفق النظام دون تدخلات غير منطقية. كما أن الوكالة لا يوجد لها إدارات فرعية في المناطق والمحافظات تساعدها على أداء عملها أسوة بالمؤسسات الأخرى في الدولة. وبدون هذه الوسائل وتوفر الكوادر البشرية والمالية ستبقى الأمور كما هي. ولعل وعسى أن تكون المرحلة القادمة مع الهيئة العليا للسياحة ما يضمن النهوض بهذا القطاع الهام.

لدينا ثروة آثارية وتراثية ثمينة تشكل ركيزة علمية للتاريخ ومردودًا للاقتصاد وللسياحة الثقافية.

لكن الفشل لن يدوم واستراحة المحارب لن تطول والمسيرة متواصلة لإبراز تراث بلادنا وحضارتها المجيدة. وعالم الآثار المتمكن لا تنقطع صلته بهذا الفن ويبقى عطاؤه متدفقًا وهذا ما أتمناه.

وللعلم من آثارنا في جبالنا

على الدهر آيات بها ينطق الصخر ■

أحيانا المشاعر الكبيره لا نحتاج إلا إلى عبارات صغيرة. كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.

هذه هي لغة السر في سر اللغة!

«ثرثرة» ..لا يقصد بها دوما كثرة الكلام، بل قد تعني الكلام الذي يلقى على عواهنه.. بكل بساطة.

هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضا على عواهنه.. بكل رحابة صدر.



أنت تملك ثروة ولكنك لا تدري!!

عبدالغني رجب ـ القاهرة

– ونحن أطفال لم نبحث أبدًا عن السعادة، فقد كنا دائمًا سعداء. لذلك تنتعش الدنيا وتصبح جميلة كلما نظرنا إليها بعيون الأطفال.

– من عادتنا أن نحكم على أنفسنا بما نحن قادرون على تحقيقه، ومن عادة الآخرين أن يحكموا علينا بما حققناه فعلاً. من هنا تأتي الخلافات!

– القليل من الناس يسعد لسعادة الآخرين، لكن الكثير يسعد لتعاستهم!

– إن لدينا قدرة هائلة على تحمّل المصائب التي تحدث للآخرين.

– الناس يضحكون مع الضاحك، ويضحكون على الباكي!

– الناس جميعهم يبحثون عن الحقيقة، فإذا وجدوها ولّوا منها هاربين!

– العمل هو الذي يعطي الحياة نكهتها المميزة، والملل هو الذي ينزع عنها هذه النكهة.

– رغم أن الفراغ لا وزن له، إلا أنه أضخم ثقل يحمله الإنسان!

– «بدلاً من أن تلعن الظلام أوقد شمعة» هكذا قال لي بائع الشموع.

– المتفائل يرى ضوءًا لا وجود له، والمتشائم يحاول أن يطفئ هذا الضوء!

– إذا داهمتك الهموم فاستنزف مخزونك من البكاء وسوف تعثر على ضحكة مختبئة في أعماقك.

– حتى الليمونة الحامضة تشكل فائدة وأهمية لمن يصاب بالقرف والغثيان.

– العزف على الأوتار الممزقة صعب لكنه ليس مستحيلاً طالما تمتلك الإرادة.

– تذوق متعة الحياة وجمالها في الأشياء البسيطة.

– عندما نفهم الحياة جيدًا يكون قد مضى الوقت الذي نستطيع أن نستمتع بها ونمارسها حسب ذلك الفهم، ويكون العمر قد انقضى!

– هل تعلم أنك تملك ثروة ولكنك لا تدري؟



فالسكوت من ذهب. والوقت أيضًا من ذهب.

- «اللامبالاة» خطوة نحو الراحة. الجميل فيها أنك لا تحتاج إلى جهد لإظهارها.

- لكي تستمتع نفسك ببعض ملذات الحياة، عليك أن تمنعها عن البعض الآخر.

- الوهم يضفي على الأشياء الصغيرة ظلاً كبيرًا فترى كل شيء كارثة!

- الحقيقة الجوهرية لا تغيرها زاوية سقوط الضوء عليها.

- الشهرة مكلفة جدًا، يدفع ثمنها الإنسان من حريته.

- الشهرة تشبه الظل، فهي تتبعك حينًا، وحينًا آخر تسبقك، وتكون أكبر منك تارة، وأصغر منك تارة أخرى. لكنها تختفي في النهاية ولا يبقى لها أثر!

- الصعود للرتب العالية غالبًا ما يكون على سلالم ملتوية، في حين يكون الهبوط من سلالم مكسورة!

- إنك تستطيع الوصول للقمة، لكنك لا تستطيع الاستقرار عليها فهي مسننة.

- بعض الناس يضيع الوقت في جمع المال، ثم يضيع المال في قتل الوقت!

- عندما تصل إلى «قمة النجاح» فلا تظنن أنك ستستريح، فلن يجعلك أحد تنعم بها. ولذلك أصبحت «قمة النجاح» هي عدوّ النجاح. ■

«نجحني يا أستاذ وأعطيك ريالاً»!!

سعيد الدوسري - الرياض

تحت عنوان (لمرة واحدة. لوموا الطالب) كتب باتريك ويلش معلم اللغة الإنجليزية في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية مقالة رائعة في صحيفة Usa Today وكان مضمون مقالته الرائعة تلك هو أن التربويين غالبًا ما ينحون باللائمة على المعلم، أو المدرسة، أو المنهج دون الطالب الذي ربما يكون هو السبب الرئيس في ضعف مستوى التعليم في المدارس بسبب اعتماده على غيره وكسله.

وضرب باتريك ويلش أمثلة على ثلاثة من طلابه المهاجرين الشرعيين من أثيوبيا وغانا وجويانا حصلوا على نتيجة A في مادة اللغة الإنجليزية، بينما حصل عدد من الطلاب الأمريكيين الأصليين الذين يتمتع أباؤهم بتعليم عال، وتعد الإنجليزية لغتهم الأم على C وD.

وبعيدًا عن الولايات المتحدة، هل ينطبق ما ذكره على واقعنا التربوي؟ هل يحصل الطلاب من جنسيات غير سعودية على درجات أعلى من السعوديين؟ الجواب سيكون نعم. وأنا شخصيًا لاحظت ذلك على درجات طلابي، ولاحظوا أنتم ذلك على الأوائل في الثانوية العامة من البنين والبنات.

في إحدى المدارس الثانوية التي تضم نسبًا كبيرة من المقيمين، اشتكى لي أحد الطلاب السعوديين من الوضع داخل الصف، يقول: المعلم يدخل الصف، ويبدأ بطرح الأسئلة على الطلاب، والمصيبة أنهم يجيبون عن كل الأسئلة، فلا يضطر المعلم لشرح الدرس، لأن الجميع قد حضره واستذكره!

نسمع دائمًا عن الطلاب المقيمين الذي يستذكرون دروس المرحلة المقبلة في أيام الإجازة الصيفية، فهل سمعتم عن طالب سعودي يفعل ذلك؟

كثير من الطلاب المقيمين يدرسون المقررات السعودية، بالإضافة إلى مقررات دولهم في مدارس تابعة لسفارات بلدانهم ويقدمون اختبارًا في المقررين ويتفوقون في الوقت نفسه على أقرانهم السعوديين.

بدافع الفضول ربما تعودت أن أطلب من طلابي إخباري عن عدد ساعات مذاكرتهم اليومية، فأصاب بصدمة وخيبة أمل حين أكتشف أنها لا تتجاوز ربع أو نصف ساعة معظمها يصرف للواجبات الكتابية!

الطالب سلبي دائمًا والمقررات تعزز هذه السلبية، المعلم هو الذي يشرح الدرس بنفسه، وغالبًا ما يلقيه إلقاء وليس هناك بحوث ولا أنشطة، والواجبات المنزلية يقوم الطلاب بنقلها من بعضهم، وغالبًا ما تتم هذه العملية داخل المدرسة أمام بصر المعلمين دون أن يحركوا ساكنًا!

وأكبر دليل على هذه السلبية هو حين يقول الطالب:«المعلم رسبني» أو يكتب في ورقة الإجابة:«نجحني يا أستاذ.. تكفى...طلبتك».

أذكر أننا كنا نتحسر على ضياع درجة أو نصف درجة ونبكي بحرقة عند الرسوب ونعيّر الراسب منشدين:

«الصاقط عيونه تلاقط» ونظل نكررها، حتى يفر من أمامنا، ودموعه تهمي بماء منهمر.

أما الآن فيظل الطالب سلبيًا طوال العالم، حتى عندما يستلم نتيجته ويجد نفسه مكملاً في نصف المواد، يخرج مبتسمًا ابتسامة عريضة، وكأنه يصور إعلانًا لمعجون أسنان!

وفي نهاية كل عام يشتكي طلاب الثانوية من أن أسئلة الوزارة صعبة، ويعاد توزيع الدرجات ويصحح المعلمون مرة أخرى.

أحد طلاب المرحلة الابتدائية كتب في نهاية الورقة: «نجحني يا أستاذ وأعطيك ريالاً» يعني: رشوة، وبمبلغ تافه أيضًا!

كثيرًا ما نسمع الطلاب يقولون: «المعلم فلان ينجح الطلاب» أو «المدرسة الفلانية تنجح الطلاب»، وهذه اللغة تفضح تفكير الطلاب ونظرتهم إلى أنفسهم على أنهم مكان للفعل، وليسوا فاعلين في مجال التعلم وتحصيل الدرجات!

أحد الطلاب كتب لي في ورقة الإجابة: «جزاك الله خيرًا يا أبو إياد على هذه الأسئلة السهلة»، فعلاً كانت الأسئلة سهلة، ولكن المصيبة أنه رسب، وأنا كسبت الدعاء من هذا الطالب الصالح ولكن لم أكن أنا سبب رسوبه بالطبع.

والدليل على ترسيخ هذا المفهوم لدى الجميع (وهو أن الطالب ليس مكانًا للفعل وليس فاعلاً) أن أحد خطباء الجمعة في الجبيل الصناعية (كما ورد في صحيفة الوطن) رفع يديه داعيًا: «اللهم من يسر على الطلاب في الاختبارات فيسر عليه، ومن شدد عليهم فشدد عليه في الدنيا والآخرة». وجميع من في المسجد (ما عدا المعلمين طبعًا) كان يؤمنون على دعائه!

الطامة الكبرى أن هذا الخطيب يعمل مهندسًا مدنيًا، أي يفترض فيه أن يكون على درجة عالية من الثقافة والوعي.



كثير من المعلمين يأتون إلى المدرسة في يوم توزيع النتائج في سيارات أجرة خوفًا على سياراتهم من ثورة الطلاب الغاضبين. معلمون آخرون يوقفون سياراتهم بعيدًا عن المدرسة، وآخرون يقومون بتبديل سياراتهم مع أصدقاء أو أقارب حتى لا يتعرف عليها الطلاب!

أما أنا (وأستعيذ بالله من كلمة أنا) فأنيخ سيارتي تحت شجرة بجوار باب المدرسة، بل وزيادة على ذلك أترك أبوابها الأربعة مفتوحة، ليس لأنني عدلت، فأمنت، فنمت، ولكن لأن سيارتي أصلاً لا تساوي خمسة آلاف ريال!

المعرفة تودع الدريس وتستقبل الجارالله

أقامت مجلة المعرفة يوم السبت الخامس من الشهر الماضي احتفالاً تكريميًا في مركز سعود البابطين الخيري للتراث والثقافة ودعت خلاله رئيس تحريرها السابق الأستاذ زياد بن عبدالله الدريس الذي انتقل ممثلاً للمملكة مندوبًا دائمًا في منظمة اليونسكو، واستقبال رئيس التحرير الجديد الدكتور عبدالعزيز الجارالله.

أقيمت المناسبة على شرف نائب وزير التربية والتعليم لتعليم البنات سمو الأمير الدكتور خالد بن عبدالله بن مقرن المشاري آل سعود، ودعي إليها عدد من الشخصيات التربوية والثقافية والإعلامية.

تضمن الحفل كلمات لكل من رئيس تحرير المجلة الدكتور عبدالعزيز الجارالله ومدير دار اليوم للصحافة والنشر الأستاذ صالح الحميدان وسمو النائب لتعليم البنات الأمير الدكتور خالد بن عبدالله المشاري آل سعود ومعالي الدكتور محمد الرشيد وزير التربية والتعليم سابقًا ومن ثم كلمة للأستاذ زياد الدريس.

وفي نهاية الحفل تلقى الأستاذ زياد الدريس إهداء من المجلة وعددًا من الإهداءات الأخرى.



الأمير خالد بن عبدالله آل سعود



زياد الدريس



صالح الحميدان



عبد العزيز الجارالله


عبد العزيز الجارالله يقدم هدية من (المعرفة)


الدريس والأمير خالد والحميدان والجارالله


زياد الدريس وسلطان المهنا وخالد الباتلي وبندر الرشود والأمير خالد وصالح الحميدان


خالد العواد وقينان الغامدي ومحمد الرشيد وعبدالله بن إدريس وسعد الراشد وحمد القاضي

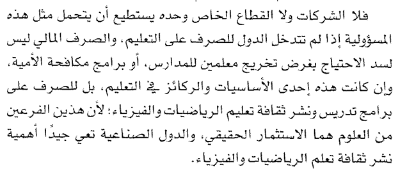
التعليم النوعي

الرياضيات والفيزياء، أو لنقل العلوم الطبيعية أصبحت الآن هي مجال تنافس المجتمعات التي تسعى إلى التفوق، فأمريكا تراهن على الرياضيات والفيزياء وتدخل في تسابق محموم مع الهند والصين، وهذه الحرب العلمية و(المناهجية) ليست من الحروب السرية تدار بالخفاء، بل حرب معلنة على الشاشات وأمام محطات التلفزة العالمية، وقد أعلنت من أعلى القيادات السياسية والتخطيطية والأكاديمية.

عالمنا العربي مازال غائبًا عن التنافس الأممي. حرب أكاديمية لا محظور فيها، فلا هي أسلحة كيميائية أو بيولوجية، ولا أسلحة دمار شامل، أي أنها تنافس مشروع، فلا فرق تفتيش على السياسات ولا على الجامعات والمعاهد. إذًا لماذا لا تفتح الأبواب للتخصصات العلمية في العلوم الطبيعية، وتحديدًا الرياضيات والفيزياء. لماذا لا تخصص لها جامعات وكليات ومعاهد. لماذا لا يعاد النظر في المقررات الدراسية وبصورة أشمل المناهج، ليصبح التعليم الثانوي منصبًا على هذين الفرعين من العلوم وتحسن وسائل التعليم وتقنيات التعلم.

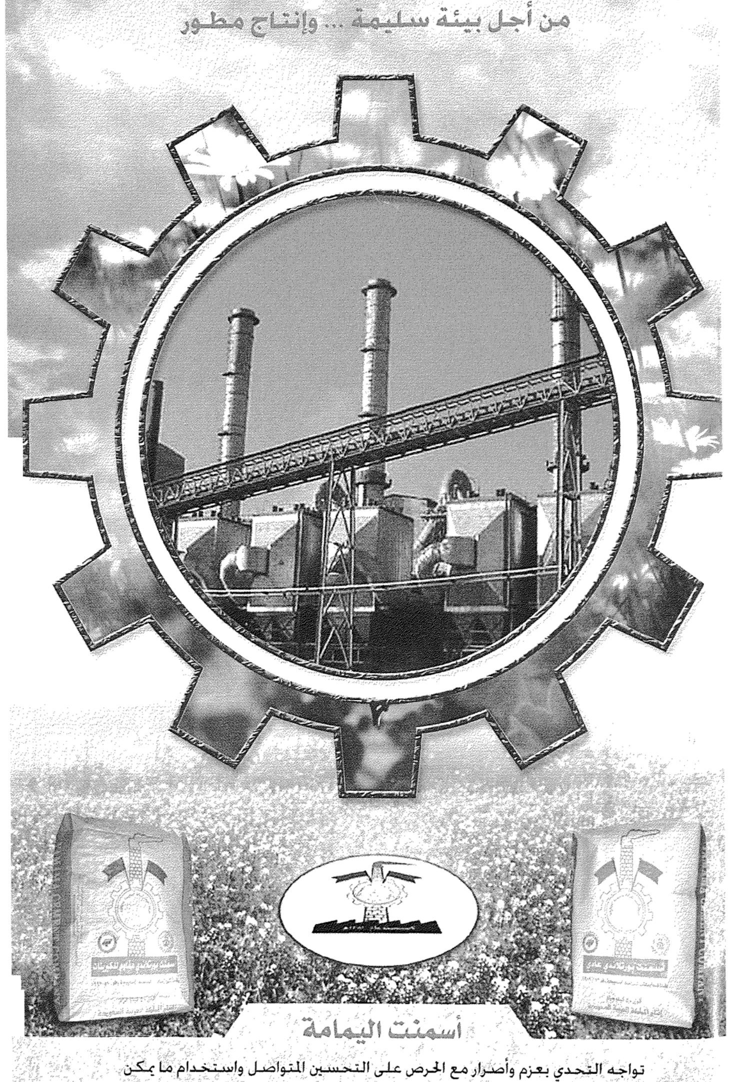


د.عبدالعزيز الجارالله



فلا الشركات ولا القطاع الخاص وحده يستطيع أن يتحمل مثل هذه المسؤولية إذا لم تتدخل الدول للصرف على التعليم، والصرف المالي ليس لسد الاحتياج بغرض تخريج معلمين للمدارس، أو برامج مكافحة الأمية، وإن كانت هذه إحدى الأساسيات والركائز في التعليم، بل للصرف على برامج تدريس ونشر ثقافة تعليم الرياضيات والفيزياء؛ لأن هذين الفرعين من العلوم هما الاستثمار الحقيقي، والدول الصناعية تعي جيدًا أهمية نشر ثقافة تعلم الرياضيات والفيزياء.

في بعض مجتمعاتنا في العالم العربي والإسلامي ما زالت النظرة التخطيطية والمنهجية غير ناضجة في هذا الجانب، وخططها الدراسية والتعليمية لا ترى في الجامعات سوى رفع المستوى التحصيلي للمجتمع وحاجة سوق العمل وسد احتياجات المدارس من خلال التعليم. وليس هناك نظرة استثمارية أو توجه للتفوق التقني لمجتمعاتها. فعلى الحكومات العربية مسؤولية الصرف على التعليم النوعي حتى لو اضطرت الحكومات إلى تخصيص وزارة أو هيئة تتولى تمويل هذا النوع من التعليم. ■


من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور
أسمنت اليمامة
تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن
الحصول عليه من تقنيات التحكم فى الانبعاثات للمحافظة على البيئة.